Geisteswissenschaftlichen Arbeiten

von Helmut Wurm

Band IV

Zu geographischen, pädagogischen, wirtschafts-wissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Themen

(Zeichnung von Wolfgang Stoverock)

Die originalen Schrift- und Darstellungsformate der einzelnen Texte sind teilweise übernommen worden.

Stand: 21. 7. 019

Inhaltsverzeichnis

Titel	Seite
Der Waldbau in Hessen um 1970 als Planungsgrundlage für den künftigen Waldbau	3
Erdkundlich-historischer Überblick über Raum Limburg/Lahn	47
Über Nutzen und Schaden von Modellen	49
Planspiel über Unternehmensformen im Wirtschaftskunde-Unterricht	51
Materialsammlung zum Thema Werbung und Agitprop	56
Blockmethodentraining in den Klassen 5 bis 10	94
Kurzes Arbeitspapier Zu Möglichkeiten der Konjunktursteuerung	164
Empfehlungen für einen langfristig zufrieden stellenden Unterricht	166
Vorschläge zur Erleichterung der Aufsicht und von Verhalten auf Klassenfahrten	169
Kritische Bemerkungen zum Umfang und zur Gestaltung von Schulbüchern	171
Lehrpläne u. Stoffverteilungspläne für das Fach Deutsch in Rheinland-Pfalz	173
Unbequeme Überlegungen aus der Praxis zur Verbesserung von Schulergebnissen	193
Gestaltung von schriftl. Überprüfungen und Mitbeteiligung von Schülern (Version I)	197
Gestaltung von schriftl. Überprüfungen und Mitbeteiligung von Schülern (Version II)	202
Die Schule als Betrieb und die Verbesserung der Ergebnisse	205
Lehrer, Fächer, Schüler im Spannungsfeld der Pluratitäten u. Absichten	208
Vorschlag für ein Fortbildungsthema „Lehrer sind wieder einmal Schüler"	209
Vorschlag für eine Überarbeitung der Richtlinien Schulwanderungen u. Schulfahrten	210
Die Vorteile eines pluralistischen Schulwesens	215
Gegen den Pisa-Aktionismus und für eine Erfolgssteigerung im Schulwesen	216
Leitziele für eine gute Schule und einen erfolgreichen Unterricht	222
Eine häufige Abschluss-Gefälligkeitsrede und ihre Demaskierung	224
Meine wichtigsten soziologischen Wünsche	227

Der Waldbau in Hessen um 1970 als ein Hintergrund für künftige Waldplanungen mit einem allgemeinen Vorwort über künftige weit vorausschauende Waldplanungen

Von Helmut Wurm, D-57518 Betzdorf/Sieg

Mein besonderer Dank gilt, wie bei vielen anderen Beiträgen auch, **Herrn Dr. Helmut Leimeister** (leider verstorben), der die sehr mühevolle Aufgabe des Einscannens der mit Schreibmaschine ge-schriebenen Manuskriptseiten und die Bearbeitung für das PC-Layout übernommen hat.

Teil A: Allgemeines Vorwort

Über die waldbaulichen Planungen in der Vergangenheit und über die Verwendung dieser Arbeit als Hintergrund für künftige verbesserte waldbauliche Konzepte

Waldbauliche Planungen gibt es in Mitteleuropa bereits ab dem 17. Jahrhundert, als nach den Überweidungen und wirtschaftlichen Devastierungen der großen mittelalterlichen Waldungen Ausbeutung des Waldes für Brennholz, Bauholz, Schiffbau, Glasindustrie, usw.) überall in Mitteleuropa Wiederaufforstungen notwendig wurden. Dabei ging es primär erst einmal um Wiederaufforstung und weniger um die richtige optimale Holzartenwahl. Diese Wiederaufforstungen erreichten in Deutschland ihren Höhepunkt um 1900 durch die damaligen großflächigen Aufforstungsmaßnahmen nach der Reichsgründung. Erst danach begannen allmählich differenzierte Überlegungen, welche Baumbestände am geeignetsten für welche Standorte sind.

In der 2. Hälfte des 20. Jhs. verlagerte sich in ganz Deutschland der Schwerpunkt der waldbaulichen Planungen immer mehr hin zur Orientierung nach der optimalen Ertragslage. Andere Gesichtspunkte wie der möglichst vielfältige Lebensraum Wald, das vielfältige Landschaftsbild Wald oder die Erholungsfunktion des Waldes traten in den Hintergrund. Diejenigen Baumarten, die den größtmöglichen Holzzuwachs versprachen, wurden primär gewählt, und das waren die Nadelhölzer, allen voran die Fichte. Vor allem in den Privatwäldern und bei der Aufforstung privater stillgelegter Weideflächen dominierte die Anpflanzung von Fichten, versprach sie doch relativ leichte Pflege, relativ frühzeitige Nutzung als Weihnachtsbäume, Stangenholz und frühe Umtriebszeiten.

Nach den jüngeren Waldschadens-Erfahrungen mit saurem Regen und mit den Folgen des beginnenden anthropogen verursachten Klimawandels ist allen Verantwortlichen bewusst geworden, dass man andere, neue Planungskonzepte verfolgen muss, um von waldbaulicher Seite her den Herausforderungen und Anforderungen der Zukunft Rechnung tragen zu können. Diese neuen waldbaulichen Konzepte müssen dabei auch nach den Planungsfehlern der Vergangenheit fragen und in diesem Zusammenhang sind die Analysen zurückliegender waldbaulicher Konzepte ein notwendiger Hintergrund für bessere, langfristig zukunftsorientiertere Um- und Neuplanungen.

Das, was ich als Hintergrund für ein künftig besseres waldbauliches Konzept verstehe, wird etwas deutlich durch einige kleine Erfahrungen und Beobachtungen während der Erstellung der nachfolgend mitgeteilten Arbeit vor fast 40 Jahren über den Waldbau in Hessen. Diese Arbeit könnte allgemein für künftige Waldbaukonzepte in allen deutschen Bundesländern von Nutzen sein.

Hessen ist ein relativ waldreiches Bundesland. Um die Mitte des 20. Jahrhunderts wurde allgemein der Rohstoff Holz als industrieller Rohstoff immer begehrter und es bot sich das Konzept an, durch Umstrukturierungen in den angebauten Holzarten in den nächsten 100 Jahren die Holzernte zu erhöhen. Damit ist aber das Kernproblem umrissen, dass nämlich beim Waldbau weit in die Zukunft hinein geplant werden muss. Dabei müssen der künftige Holzbedarf, die verschiedenen Wald-Ökosysteme und Wald-Biozönosen, möglicher Schädlingsbefall und Forstkrankheiten, die Trinkwasserversorgung, der Schutz des Bodens und der Landschaft, der Erholungseffekt des Waldes, das spezifische Waldklima und die Wirkung des Waldes auf das Klima langfristig bedacht werden. Solche vielfältig strukturierten und vernetzten Faktoren weit im Voraus sorgsam zu berücksichtigen, in Einklang zu bringen und richtig zu gewichten ist eine verantwortungsvolle Aufgabe, die ein hohes Maß an Kompetenz, Objektivität, Besonnenheit und Rundumsicht erfordert. Wer hier Fehler macht, schadet ganzen Generationen. Denn kurzfristige Prozesse kann man relativ kurzfristig wieder

korrigieren, wenn man feststellt, dass Fehler gemacht worden sind. Bei so langfristigen Prozesse und Entwicklungen wie der Waldbau mit seinen langsam wachsenden Bäumen darf man sich eigentlich keine schweren Fehler und keine kurzfristigen und einseitig orientierten Entscheidungen leisten. Besonders schlimm ist es, wenn studierte Fachleute, also eigentlich Personen, von denen man die richtigen langfristigen Entscheidungen erwartet, mit großem Selbstbewusstsein falsche Entscheidungen treffen.

Und genau das ist vor ca. 50 Jahren geschehen und mit einer Selbstsicherheit der damit beauftragten Fachleute, die nachdenklich macht. Dazu einige Bemerkungen aus meiner Erinnerung:
Ich hatte mich schon immer für Wald interessiert und wollte deswegen in meiner Studienzeit gerne eine Hausarbeit über den hessischen Waldbau schreiben. Nach Kontaktaufnahmen mit dem hessischen Forstministerium in Wiesbaden und einigem dort erhaltenen Material wurde ich auf die Forsteinrichtungs-Anstalt (FEA) in G. weiter verwiesen. Die FEA wäre die eigentliche Stelle der Landeswaldplanung und dort bekäme ich sicher umfangreiches Material über den derzeitigen Ist-Stand des hessischen Waldes und über die Zukunftsplanung. Ich wurde in der FEA insofern freundlich unterstützt, als man hier an einer Aufarbeitung der derzeitigen Datenmenge und des Planungsmateriales interessiert war. Ich musste wiederholt vorsprechen, Material sammeln und Zwischenergebnisse vorlegen. Dabei erinnere ich mich, dass mir von Seiten eines damaligen Landforstmeisters sinngemäß mitgeteilt wurde, dass er sich nicht als Förster im traditionellen romantischen Rundum-Verständnis verstehe, sondern dass er die Bevölkerung und die Wirtschaft jetzt und künftig mit dem Rohstoff Holz versorgen müsse. Meine leicht hingeworfene Bemerkung, dass er sich dann wohl als eine Art „Holzgärtner" verstünde, wurde nach meiner Erinnerung noch lächelnd mit „so ungefähr" beantwortet.

Ich bekam u. a. auch Aufsätze übergeben, in denen vom „anders-schönen" Fichtenwald, vom Brotbaum Nadelbaum, besonders von der Fichte, und von der Ausweitung des Nadelholzanteils allgemein in der Zukunft geschrieben war. Als ich in einem Zwischengespräch über diese geplante Erhöhung des Nadelholzanteiles (einschließlich der Ausweitung des Fichtenanbaues) in den Wäldern Hessens die Bemerkung wagte, dass die Fichte mit ihrer Flachwurzel Stürmen gegenüber labiler sei, dass Fichtenwälder artenärmere Biotope seien und dass Mischwälder mit viel Laubbäumen langfristig gesünder und sinnvoller wären, wurde ich diesmal bestimmter korrigiert. Die Zukunft verlange größere Mengen des Rohstoffes Holz, Nadelwälder, auch die Fichtenwälder, seien schön, nur eben anders schön, und der waldbauliche Forstfachmann würde richtige und notwendige Planungs-Entscheidungen treffen. Ich wollte meine Hausarbeit nicht gefährden, erstellte die Zusammenfassung des mitgegebenen Materials in der Weise, wie ich annahm, dass man es so wünschte und verzichtete auf jede kritische Meinung, obwohl da noch Manches war, was ich für mich im Stillen kritisch hinterfragte.

Z. B. erinnere ich mich in dem übergebenen Material an einen Aufsatz, dass Waldflächen sehr viel Wasser verdunsten, dass in Wassereinzugsgebieten waldlose Grasflächen deshalb größere Wassermengen lieferten und dass deswegen dort eventuell Rodungen sinnvoll wären. Diese Milchmädchenrechnung wurde relativ bald wieder korrigiert, weil sie nur für wenige Jahre nach Waldrodungen Gültigkeit besitzt. Wald verdunstet zwar wirklich viel Grundwasser, aber das Wurzelwerk des Waldes lockert den Boden so auf, schafft so viele Hohlräume, dass unter dem Strich der Waldboden mehr Wasser speichert als er selber verdunstet. Einige wenige Jahre nach einer Waldrodung ist der Boden durch das Wurzelwerk noch porenreich und dann fließt mehr Wasser ab als früher. Aber allmählich setzt sich der Boden im Laufe der Zersetzung des Wurzelwerks immer mehr, die Porösität des Bodens nimmt ab und nach einigen Jahren sinkt der Wasserabfluss unter die Mengen während der Bewaldung. Nach Aufforstungen beginnen andererseits Quellen wieder zu fließen, die jahrzehntelang versiegt waren.

Bezüglich der Verfichtungen dauerte es länger, bis man zu Korrekturen bereit war. Erst das anthropogen verursachte Waldsterben, der beginnende Klimawandel und die Windwurfschäden der letzten Jahre ließen erkennen, dass man in den führenden Forstkreisen nicht genügend komplex, nicht genügend langfristig und nicht genügend überlegt geplant hatte. Wenn die Waldschadensentwicklung so weitergeht, wird die Fichte bald nicht mehr der „Brotbaum" des Waldes sein. Die Überlegungen, die Douglasie an Stelle der Fichte zum Brotbaum zu machen, sind ebenfalls eine mögliche langfristige Fehlplanung. Die Douglasie ist zwar standfester und gegenüber Trockenzeiten resistenter, aber durch ihr rasches Wachstum wird der Boden allmählich stark ausgelaugt, wenn die dicken Äste und Stämme sorgsam zur Nutzung abgefahren werden, also der natürliche Stoffkreislauf unterbrochen

wird. Vielleicht wird man dann wieder zu der Erkenntnis gelangen, dass natürliche, standortangepasste Mischwälder mit viel heimischen Laubbäumen langfristig die beste und ertragreichste Waldform darstellen.

Zu diesem Mangel an vorausschauendem Denken auf den oberen Forstebenen passt ein anderes Erlebnis kurz nach meinem Eintritt in den Schuldienst, das mir noch im Gedächtnis haftet. Ich war während meines Studiums den ersten Untersuchungen über einen beginnenden Klimawandel mit langfristigen Vorausrechnungen begegnet und hatte darüber ein Referat gehalten. Nun wollte ich im Unterricht die Schüler über diese anthropogene Gefahr für das Klima, über die Ursachen und über die in späteren Jahrzehnten zu befürchtenden Problemen und Gefahren informieren und wollte ein kritisches Umweltbewusstsein wecken. Ich wurde aber zur Schulleitung gerufen und mir wurde mitgeteilt, man habe das Wetteramt in NRW befragt und dort sei von langfristig drohenden Klimawandlungen, von einer künftig möglichen Klimakatastrophe nichts bekannt. Ich würde die Schüler nur ängstigen und möchte dieses Thema künftig unterlassen.

In der Tat war damals in den Schulbüchern noch nichts über einen anthropogen verursachten beginnenden Klimawandlungen zu lesen. Aber nach einigen Jahren begannen die Schulbücher diese Thematik allmählich aufzugreifen und immer dringlicher zu gestalten. Ich hörte nichts mehr von Seiten der Schulleitung, wenn ich über den anthropogen verursachten beginnenden Klimawandel unterrichtete. Ich vermute, dass die Schulleitung bald selber das Thema in den eigenen Unterricht übernommen hat.

Ich gab die zurückhaltend gestaltende Hausarbeit ab und wurde gelobt, weil ich mich recht gut eingearbeitet hätte. Vielleicht hat sie außer mir und der FEA auch jemand anderem genützt. Aus meiner heutigen Erfahrung mit wissenschaftlichen Arbeiten muss ich aber rückblickend gestehen, dass es sich um eine relativ schwache Arbeit handelt. Der Leser wird das selber feststellen. Etwas aufgewertet wurde sie durch den sehr umfänglichen Anlagenteil von Karten, Tabellen und eigenen Fotos, auf den im Text häufig verwiesen wird. Diesen Anlagenteil habe ich aber irgendwann vernichtet, weil der Kasten mir im Schrank im Wege war. Ich kann leider selbst Teile davon hier nicht mehr präsentieren. Der Textteil meiner damaligen Arbeit könnte aber insofern doch noch von Nutzen sein, als er die Waldplanungspolitik der damaligen Zeit erkennen lässt und vielleicht ein kleiner Hintergrund für neue Wald-Bestandsaufnahmen und neue waldbauliche Planungsmodelle darstellt. Es wäre gut, wenn nicht nur Forstleute, sondern auch Geographen, Biologen, Klimaforscher, Ökologen usw. Waldthemen bearbeiteten, damit hoffentlich mehr als damals kritische Analysen in die für uns alle so wichtige langfristige Waldplanung Eingang finden.

(Dieses Vorwort wurde nachträglich von mir verfasst, vermutlich um oder nach 1985)

Teil B: Über die waldbaulichen Verhältnisse und die waldbaulichen Planungen in Hessen um 1970

Inhaltsverzeichnis

Teil 1		Die Abhängigkeiten und Eigenart des Waldbaues
	1.1	Die Abhängigkeiten des Waldbaues
	1.2	Die Eigenart des Waldbaues
Teil 2		Die natürlichen Gegebenheiten in Hessen
	1	Geographische Lage
	2	Das Relief
	3	Der geologische Aufbau Hessens
	4	Die wichtigsten Böden Hessens
	5	Das Klima Hessens
Teil 3		Die natürlichen Waldgesellschaften
Teil 4		Waldgeschichte Hessens bis heute
Teil 5		Die waldbaulichen Verhältnisse
	1.0	Die organisatorischen Grundlagen
	2.0	Zum heutigen Aufbau des Waldes in Hessen
	2.1	Flächenstand
	2.2	Die Bedrohung des Waldes in den Ballungsgebieten
	2.3	Waldnutzungsarten in Hessen
	2.4	Die verschiedenen Holzarten in Hessen
	2.5	Heutige Waldverhältnisse in den Hauptwaldgebieten Hessens
	3.0	Zum Waldbau in Hessen allgemein
	3.1	Die wirtschaftliche Situation der wichtigsten Holzarten
	3.2	Die Hessische Staatsdarre Wolfgang
	3.3	Pflanzverfahren in Hessen
	3.4	Die Neukulturen im Hessischen Staatswald
	3.5	Das forstliche Versuchswesen in Hessen
	3.6	Die Forsteinrichtung in Hessen
	3.7	Die waldbauliche Bestandsaufnahme des Wiesbadener Stadtwaldes
	3.8	Die Standorterkundung in Hessen
	4.0	Die Schäden in den Wäldern Hessens
	5.0	Zum Waldbau aus wirtschaftlichen Gründen
	6.0	Zum Waldbau aus außerwirtschaftlichen Gründen
Teil 6		Zum geplanten künftigen Aufbau der hessischen Wälder
Teil 7		Benutzte Literatur

Teil 1: Die Abhängigkeit und Eigenart des Waldbaues

Als Grundlage zum Verständnis der folgenden speziellen Betrachtung der waldbaulichen Verhältnisse in Hessen sollen die Abhängigkeiten und Eigenart des Waldbaues im Allgemeinen aufgeführt werden.

1.1. Die Abhängigkeiten des Waldbaues

Das Leben und Wachstum eines Baumes ist abhängig von folgenden natürlichen Gegebenheiten.
- Geographische Lage, Klima, Exposition, Boden, Niederschlag, Bodenwasserhaushalt usw.

Alle diese Gegebenheiten sind bestimmte Eigenschaften eines bestimmten Standortes für einen bestimmten Baum.

Der Waldbau ist abhängig von der jeweiligen waldbaulichen Zielsetzung des Menschen, die sich ergibt aus den jeweiligen Bedeutungen des betreffenden Waldes für den Menschen, den jeweiligen Anforderungen des Menschen an Wald und Holz und seinen jeweiligen Wünschen in Bezug auf den betreffenden Wald.

1. 2. Die Eigenart des Waldbaues

Im Gegensatz zu den meist kurzlebig angebauten Nutzpflanzen der Landwirtschaft wachsen forstlich nutzbare Bäume erst nach langen Zeiträumen zur Ernte heran. Daraus ergibt sich, dass sich weder Umfang noch Art des Bedarfes an Erzeugnissen des Waldes für die Zeit ihrer Ernte voraussehen lassen. Da trotzdem den wechselnden und stets gewachsenen Ansprüchen an Wald und Holz jederzeit nachgekommen werden muss, muss der Waldbauer möglichst zahlreiche Baumarten und Altersklassen auf einer nicht beliebig vermehrbaren Fläche gleichzeitig so anbauen und vorhanden haben, dass sie dem jeweiligen Bedarf möglichst jederzeit in möglichst großem Umfang zur Verfügung stehen. Das fordert ein Denken und Planen in ungewöhnlich langen zeitlichen Dimensionen.

Jede Baumart hat einen arteigenen Lebensrhythmus und zeigt ein vom Standort abhängiges Lebensverhalten, welche bekannt sein müssen, wenn die Baumarten unter- oder miteinander im Rein- oder Mischbestand mit Erfolg auf den verschiedenen Standorten angebaut werden sollen.

Bei der waldbaulichen Planung steht nicht nur die Holzproduktion im Vordergrund. sondern jeder Waldbestand hat in seinem Aufbau örtlich ganz bestimmte Wirkungen und Bedeutungen in Bezug auf seine Umweit (Speicherung und Filterung des Wassers, Reinigung der Luft, Erholungsmöglichkeit, Gesunderhaltung des Klimas usw.), die heute immer wichtiger werden.

All dies muss berücksichtigt werden, wenn Waldbau betrieben werden soll.

Teil 2: Die natürlichen Gegebenheiten in Hessen

1. Geographische Lage

s. dazu entsprechende spezielle Arbeiten

2. Das Relief (s. Anlagen 1, 2, 5)

Innerhalb der deutschen Mittelgebirge ist das Land Hessen durch eine besondere Vielfalt der Oberflächenformen gekennzeichnet. SB wechseln Mittelgebirge, ausgedehnte Senken, kleinere Becken, Höhenrücken. Vulkanbauten und zerschnittene Tafelländer miteinander ab. Die Höhen bewegen sich zwischen ca. 80 - 950 m.

Im Westen bestimmt der an großen Randstörungen abbrechende variskische Faltenrumpf das Relief. Tektonische Vorgänge und die unterschiedliche morphologische Härte der Gesteine gegenüber den exogenen Kräften ließen dieses heutige Relief entstehen mit Resten alter Rumpfflächen, daraus aufragenden Höhenzügen vulkanischer Decken und kräftiger fluviatiler Zerschneidung. Die Höhen bewegen sich zwischen ca. 100 - 880 m.

Der übrige größere Teil von Hessen wird - mit Auenahme der von tertiären und quartärem Material erfüllten Senken und, der vulkanischen Förderungen - von der Triastafel eingenommen, die nach J. Wagner, 1951 zu 9/1o aus Buntsandstein besteht, (1) in sich allerdings zerbrochen ist. Das Relief dieses Landesteiles verdankt seine Entstehung Schollenbewegungen, vulkanischen Förderungen und der unterschiedlichen morphologischen Härte seiner Gesteine. Die Höhen bewegen sich in diesem Teil Hessens zwischen ca. 80 - 950

Mitten durch Hessen verläuft von N - S die Mittelmeer-Mjösensee-Bruchzone, in deren Bereich die Hessische Senke liegt. Diese wird durch die (Gießener Schwelle, den vorderen Vogelsberg und das Marburger Bergland in 2 Teile gegliedert, einen großräumigen südlichen mit einer Höhenlage von ca. 80 - 200 m NN und einen schmaleren nördlichen mit einer Höhenlage von ca. 150 - 250 m NM.

Außer dieser Senkungszone weisen die umliegenden Mittelgebirge noch einzelne Becken auf, die verschiedene Höhenlagen über NN und verschiedene Entstehungsursachen haben.

In den Randgebieten der Hessischen Senke liegen die Basaltgebirge Vogelsberg, Rhön, Knüll, Habichtswald, Meißner und Westerwald. Während der Westerwald westlich der Hessischen Senke liegt, liegen alle übrigen großen Basaltvorkommen östlich von ihr.

Der Vogelsberg hat eine schildförmige Erscheinungsform und ist mit 2500 km die größte zusammenhängende Basaltmasse Europas. Er steigt aus den umliegenden Tiefenzonen in sehr flachem Winkel an. Der höchste Teil ist ein Plateau in etwa 600 m Höhe. Das strahlenförmig nach allen Seiten entwässernde Gewässernetz hat die Hänge des Vogelsberges stark gegliedert.

Der Westerwald gliedert sich morphologisch in einen Niederwesterwald mit einer Höhenlage von etwa 300 - 400 m, in dessen Bereich nur noch Reste der ehemaligen vulkanischen Decken vorhanden sind, und einen Hochwesterwald mit einer Höhenlage über 400 m, der eine Plateaulandschaft darstellt und noch zusammenhängende vulkanische Decken aufweist. Insgesamt sind etwa 900 - 1000 km^2 von Basalt bedeckt.

Ein stärker bewegtes, mehr kuppiges Relief haben die Vulkangebirge der Rhön (bis 900 m NN), des Meißners (bis 750 m NN), des Knüllgebirges (bis 634 m NN) und des Habichtswaldes (bis 614 m NN).

3. Der geologische Aufbau Hessens (s. Anlage 4. 5)

Fast alle Formationen sind vertraten.

3.1. Paläozoikum

- **Vordevon**: Besonders alte Gesteine finden sich hauptsächlich im 3 von Hessen im Spessart, Odenwald und am Taunussüdrand. Die ältesten sind wahrscheinlich die Gneise und Glimmerschiefer des Spessarts. Die kontakt-metamorphen Schiefer des Vorderen Odenwaldes sind möglicherweise variskisch gefaltete Sedimente des Silurs, Devons und Karbons. Die am Südrand des Taunus auftretenden Gesteine werden dem Vordevon zugewiesen.

- **Devon**: In das Unterdevon gehören der Hermeskeilsandstein und der Taunusquarzit, die die zentrale Zone des Hochtaunus aufbauen, die nach Norden anschließenden Hunsrückschiefer und die Grauwacken, Grauwackensandsteine und Tonschiefer der Ems-Stufe. In das Mitteldevon gehören die Tonschiefer südöstlich des Westerwaldes, Teile der Massenkalke des Lahngebietes und vulkanische Massen (Natronkeratophyre, Diabas und Tuffe). In das Oberdevon gehören Kalke, Tonschiefer, Kieselschiefer Plattenkalke, Roteisenerze, Sandsteine (Dillgebiet) und weit verbreitete Diabase.

- **Karbon**: In das Unterkarbon gehören die Grauwacken, Quarzite und Tonschiefer des östlichen Rheinischen Schiefergebirges.

- Perm: Ablagerungen des Rotliegenden finden sich im Sprendlinger Horst nördlich des kristallinen Odenwaldes, in der südlichen Wetterau und am Nordrand des kristallinen Spessart.

- Zechstein tritt am westlichen und Östlichen Abbruch der Buntsandsteintafel zu Tage.

3.2. Mesozoikum

- Trias: Der Buntsandstein gehört in Hessen zu den am meisten verbreiteten Bodenmuttergesteinen. Der untere Buntsandstein besteht hauptsächlich aus tonigen bis feinkörnigen Sedimenten und hat sein Hauptverbreitungsgebiet im Spessart, am Südrand des Vogelsberges und im nordöstlichen Hessischen Bergland. Der Mittlere Buntsandstein besteht vorwiegend aus mittel- bis grobkörnigen Sedimenten und hat von allen drei Stufen des Buntsandsteins die weitaus größte Verbreitung and findet sich hauptsächlich im Hinteren Odenwald, zwischen Knüll, Vogelsberg und Rhön, im Burgwald und im Reinhardswald. Der Obere Buntsandstein ist ausgesprochen tonig ausgebildet und tritt auf als tonige Sandsteine, rote Schiefertone, Letten, plattige Mergel und Gips und hat sein Hauptverbreitungsgebiet im Bergland zwischen Trendelburg und dem Habichtswald, in der Vorderen und Hohen Rhön und im Fuldaer Becken mit dein Lauterbacher Graben. Muschelkalk und zum Teil auch Keuper sind im Bereich der Gräben und mancher Basaltgebiete bis heute erhalten geblieben.

- Die jungkimmerische Faltung an der Wende Jura/ Kreide formte die bisher ungestört lagernde Triastafel in ein Schollengebirgsland um.

3.3. Neozoikum
- Tertiär: Als Bodenausgangsgestein treten tertiäre marine und limnische Sedimente besonders im Rheingau, am Taunus- und Vogelsbergrand, in der Wetterau und in der niederhessischen Senke auf. Es handelt sich hauptsächlich um Sande, Tone, Mergel und Kalke. Im Neogen erfolgten mfangreiche vulkanische Förderungen von Phonolithen, Basalten, Tuffen und Tuffiten. Die Laven unterscheiden sich in ihrer chemischen Zusammensetzung und allgemeinen Ausbildung.

- Quartär: Im Pleistozän entstanden durch Denudation aufgrund des sehr bewegten Reliefe in großer Verbreitung Gehängeschutt und Gehängelehm. Die mechanische Zusammensetzung wechselt von blockreich bis tonig. Als Bodensubstrat sind Sande ond Kiese nur in der Rhein-Main-Zone von Bedeutung, wo sie den größten Teil des Senkungsraumes bedecken und flächenhaft von Flugsanden überlagert sind. Der Lößlehm ist in unterschiedlicher Mächtigkeit weit verbreitet. Vielerorts ist er in Anteilen in der würmzeitlichen periglazialen Solifluktionsdecke enthalten, die je nach Mächtigkeit die Bodenbildung entscheidend bestimmt hat.

Im Holozän wurden von den Gewässern Auelehme abgelagert. deren Zusammensetzung je nach dem geologischen Aufbau des Einzugsgebietes sich ändert.

4. Die wichtigsten Böden Hessens (nach E. Schönhals, 1954) (s. Anlage 6)
4.1. Vorwiegend Boden mit kohlensaurem Kalk im gesamten Profil, hoher Basensättigung und einem zum Teil höheren natürlichen Nährstoffvorrat

4.1.1. Sehwach bis mäßig entwickelte Braunerden auf kalkhaltigen Dünensanden der Rheinebene. Bewertung: durch die stellenweise auftretende sekundäre Kalkanreicherung wird der Pflanzenwuchs oft sehr beeinträchtigt. Verbreitung: Sie sind fast ausschließlich auf die Umgebung von Darmstadt beschränkt.

4.1.2. Lößlehmböden mit verhältnismäßig geringer Auswaschung.

4.1.2.1. Degradierte Schwarzerden.
Bewertung: Diese stellen die besten Böden des ganzen Landes dar. Bodenzahlen zwischen 83 und 91. Verbreitung: Auf wenige Gebiete beschränkt, so hauptsächlich auf die Wetterau, das Limburgerbecken, die Umgebung von Groß-Umstadt und stellenweise in Nord-Hessen.

4.1.2.2. Braunerden hoher Basensättigung
Bewertung: Sie gehören zu den besten Böden des Landes. Bodenzahlen zwischen 76 und 35. Verbreitung: Mittlere und südliche Wetterau, der größte Teil der nördlichen Wetterau, Taunusvorland und Rheingau, zentrales Limburger Becken, Teile der nördlichen Hessischen Senke.

4.1.3. Lehm- und Tonböden auf den spät- und postglazialen Hochflutablagerungen der Rheinebene. Grundwasserböden, nach Absenkung des Grundwassers Entwicklung in Richtung rendzinaähnlicher Aueböden und Braunerden. Bewertung: Bodenzahlen zwischen 46 und 66.

4.1.4. Flach- bis mittelgründige, schwere Lehm- und Tonböden auf kalkig-dolomitischen Gesteinen. Rendzinen, degradierte Rendzinen und Braunerden hoher Sättigung. Bewertung: Sehr schwankende Bodenzahlen zwischen 22 und 55, am häufigsten zwischen 50 und 45.

4.1.5. Meist kalkhaltige, tonige Lehmböden und Tonböden, vorwiegend tiefgründige, basenreiche Lettenböden. Bewertung: Bodenzahlen 4o bis 60. Verbreitung: Die Ausgangsgesteine gehören dem Zechstein, Trias und Tertiär an. Hauptverbreitung daher im nördlichen Hessen, wo Zechstein und Trias auf größeren Flächen vorkommen.

4.2. Vorwiegend Böden mit hoher bis mittlerer Basensättigung und mehr oder minder hohem natürlichem Nährstoffvorrat.

4.2.1. Sand- und lehmige Sandböden mit kalkigem Untergrund. Braunerden geringer bis mittlerer Sättigung. Bewertung; Bodenzahlen 20 bis 50. Verbreitung: Nur auf die Rheinebene beschränkt.

4.2.2. Lößlehmböden mit günstiger Basenversorgung, Braunerden mittlerer bis hoher Sättigung, podsolige und schwach podslige Braunerden. Bewertung; Bodenzahlen 65 bis 70, Verbreitung: südliche Wetterau und nördliche Hessische Senke.

4.2.3. Flach- bis mittelgründige, sandig-grusige Lehm- bis tonige Lehmböden auf basenreicheren magmatischen Gesteinen, überwiegend Braunerden hoher bis mittlerer Sättigung. Bewertung; Bodenzahlen 25 bis 60, Verbreitung: Dillmulde, Lahnmulde, kristalliner Odenwald.

4.2.4. Mittel- bis flachgründige, sandig-grusige Lehm- und tonige Lehmböden auf basenreichen magmatischen Gesteinen. Eutrophe Ranker, Braunerden hoher Sättigung. Bewertung; Bodenzahlen 2o bis 65. Verbreitung: Aus den jungtertiären Basalten hervorgegangene Böden.

4.2.5. Tiefgründige, steinige Lehmböden an den Hängen der Basaltgebiete (verschiedene Bodentypen). Bewertung: Bodenzahlen 50 bis 60.

4.2.6. Schwere Lehm- und Tonböden der fossilen lateritischen Verwitterungsdecke. Bewertung: Bodenzahlen 5o bis 60. Verbreitung: Hauptsächlich südlicher Vorderer Vogelsberg.

4.3. Böden ohne kohlensauren Kalk und mit vorherrschend geringer Basensättigung. Bodentyp und natürlicher Mahrstoffvorrat stark wechselnd.

4.3.1. Mittel- bis tiefgründige lehmige Sandböden, z.T. mit Lößauflage oder Lößbeimischung. Podsolige Braunerden und gleiartige Böden. Bewertung: Bodenzahlen 35 bis 60. Verbreitung: Hauptsächlich Spessart, Süddrand des Vogelsberges, Waldeck-Wolfenhagener Berg- und Hügelland, Reinhardswald, östliches Hessisches Bergland.

4.3.2. Tiefgründige, lehmige Sand- bis sandige Lehmböden auf tertiären und pleistozänen Ablagerungen, meist Braunerden. Bewertung: Bodenzahlen 35 bis 5o. Verbreitung. Hauptsächlich in den breiten Talgebieten des Rheins und Mains.

4.3.3. Mittel- bis flachgründige, grusig-sandige lehmige Böden auf basenärmeren kristallinen Gesteinen. Ranker, Braunerden, podsolige Böden. Bewertung: Bodenzahlen 30 bis 60 Verbreitung: Hauptsächlich Vorderer Odenwald.

4.3.4. Steinige Lehmböden auf Schuttbildungen des Schiefergebirges. Bewertung: Bodenzahlen 40 bis 55.

4.3.5. Lößlehmböden mit erheblicher Basenverarmung. Braunerden, podsolierte und gleiartige Böden. Bewertung; Bodenzahl 4o bis ungefähr 60. Verbreitung; hauptsächlich Vogelsberg.

4.3.6. Flach- bis mittelgründige, grusig-steinige Lehmböden der tonigen Schiefergesteine. Ranker, Braunerden. Bewertung: Bodenzahlen 25 bis 60. Verbreitung: Hauptsächlich im Hintertaunus.

4.5.7. Schwere Lehm- und Tonböden auf kalkarmen Schieferletten und Tonen. Bewertung: Bodenzahlen 30 bis 50. Verbreitung: Mit Ausnahme des Rheinischen Schiefergebirges band- und inselartig über ganz Hessen vorteilt.

4.4. Basenarme und meist stark austauschsaure Böden mit sehr geringem natürlichem Nährstoffvorrat.

4.4.1. Flach- und mittelgründige Sand- bis lehmige Sandböden auf festen Sandsteinen. Podsolige Böden, Braunerden. Bewertung: Bodenzahlen 25 bis 30. Verbreitung; Hauptsächlich Hinterer Odenwald, Spessart, östliches Hessisches Bergland.

4.4.2. Leichte, flach- bis mittelgründige, stark steinige Böden auf Quarziten, Grauwacken und. Sandsteinon, Ranker und podsolige Böden. Bewertung: Bodenzahl <20 bis 58. Verbreitung: Hochtaunus, Kellerwald, Lahn- Dill-Bergland, östliches Sauerland.

4.5. Aue- und Gleiböden.

4.6. Moorböden.

5. Das Klima Hessens (s. Anlagen 7.1 - 7.5)

5.1. Hessen liegt nach der Klimaeinteilung von C. Troll und K.H. Pfaffen (1964) im Bereich der kühl gemäßigten Zone (III).

5.1.1. Im Großraumklima des subozeanischen Typs (III, 3), der gekennzeichnet ist durch Jahresamplituden von 16°- 25°C und kälteren Wintern, (kältester Monat +2° bis -5°C). Es liegt weiterhin im Übergangsgebiet von 4 Großlandschaftsklimaten, und zwar gehören (nach Klimaatlas von Hessen 195o)

5.1.1.1. Der Hohe Westerwald, die östlichen Ausläufer des Rothaargebirges und das Waldecker Upland zum Großlandschaftsklima "Nordwestdeutschland" mit milderen Wintern und kühleren Sommern.

5.1.1.2. Das Mittel- und Südhessische Bergland zum Großlandschaftsklima "Südwestdeutschland" mit milden Wintern und warmen Sommern.

5.1.1.5. das Nordhessische Bergland zum Großlandschaftsklima "Westliches Mitteldeutschland" mit durchschnittlich kälteren Wintern und mäßig warmen Sommern.

5.1.1.4. Jeder dieser Anteile an den Großlandschaftsklimaten gliedert sich in der Vertikalen je nach seinem Relief in eine entsprechende Abfolge von klimatischen Höhenstufen.

5.2. Bestimmend für die mittleren Jahresniederschläge in Hessen sind die im Westen vorgelagerten Gebirge, die durch ihre Stauwirkung bereits einen Teil der Luftfeuchtigkeit abregnen lassen. Die östlichen Aueläufer des Rothaargebirges haben nur noch 700 mm Jahresniederschlag. Die im 0sten des Landes liegenden Gebirgszüge bewirken einen zweiten Anstieg der Jahresniederschläge, der jedoch, da diese ja selbst im Lee der dem Westen des Landes vorgelagerten Gebirge liegen, hinter ersterem zurückbleibt. Durchschnittlich betragen die Jahresniederschläge in den Höheren Lagen der östlichen Gebirge 1000 - 1100 mm. Die zwischen den oben genannten Gebirgszügen liegenden Gebirge in der Mitte Hessens sind ebenfalls noch ziemlich niederschlagsreich. Den feuchteren Bergländern stehen die ziemlich trockenen Becken und Senken gegenüber, in denen 500 - 600 mm Jahresniederschlag fällt.

5.3. Die Jahrestemperatur ist in ihren Jahresgang und ihrer Höhe hauptsächlich abhängig vom Relief. Eine besonders hohe mittlere Jahrestemperatur haben das Rhein-Main-Gebiet und die südliche Wetterau mit $>9^0$ C. Die übrigen Teile Hessens haben eine mittlere Jahrestemperatur von 7 - 9° C, nur in den höchsten Gebirgslagen sinkt sie unter 7°.

5.4. Die mittlere Dauer der frostfreien Zeit beträgt im Rhein-Main-Gebiet über 210 Tage, in den übrigen Landesteilen schwankt sie zwischen 170 und 190 Tagen.

Teil 3: Die natürlichen Waldgesellschaften in Hessen

Die heutigen natürlichen Waldgesellschaften sind aufgrund der klimatischen Gegebenheiten in Hessen vor allem Laubwälder mit einigen größeren natürlichen Kiefernvorkommen in der Rhein-Main-Ebene und vielleicht einigen weiteren kleineren Kiefernvorkommen. Diese Wälder würden das ganze Land in einer geschlossenen Decke überziehen.

Die Vielgestaltigkeit der natürlichen Standortfaktoren ruft dabei von Ort zu Ort eine sehr stark wechselnde Artenzusammensetzung dieser natürlichen Waldgesellschaften hervor.

Die natürlichen Waldgesellschaften Deutschlands sind von F.K. Hartmann (1959) in großräumiger regionaler und standortsökologischer Anordnung dargestellt worden. Die besonderen regionalen und ökologischen natürlichen Waldgesellschaften Hessens sollen nach H. Knapp (1947, 1954, 1963) aufgeführt werden, da die hessische Standortserkundung sich hauptsächlich nach seiner Einteilung und seinen Bezeichnungen ausrichtet.

1. Aufgrund der klimatischen Höhenstufen unterscheidet R. Knapp in Hessen 6 Wuchszonen.

1.1. Zentrale Eichen-Mischwaldzone (Jahresmitteltemperatur > 9°C), trockenste und wärmste Lagen, hauptsächlich nördliche Oberrhein-Ebene.

1.2. Randliche Eichen-Mischwaldzone (Jahresmitteltemperatur 8,5 - 9,5 ^{O}C), Main-Ebene, Wetterau, südliches Taunusvorland, Limburger Becken. Teile der Westhessischen Senke.

1.3. Untere Buchen-Mischwaldzone (Jahresmitteltemperatur 8-9 °C). Tiefere Lagen der Gebirge, niederschlagsreiche Gebiete der Wetterau und der Senken und Becken.

1.4. Obere Buchen-Mischwaldzone (Jahresmitteltemperatur 7 - 8 °C). Mittlere Höhen der Mittelgebirge.

1.5. Untere Buchenzone (Jahresmitteltemperatur 6 - 7 °C). Hohe Lagen der Mittelgebirge.

1.6. Obere Buchenzone (Jahresmitteltemperatur < 6 ^{O}C). Höchste Lagen der höchsten hessischen Mittelgebirge.

2. R. Knapp unterscheidet 8 natürliche Hauptwaldgesellschaften je nach Standort innerhalb obiger Wuchszonen.

2.1. Eichen-Hainbuchen-Wald. Verbreitung: auf eutrophen Böden in den wärmsten und trockensten Lagen. Große Vielseitigkeit in der Baumartenzusammensetzung und reicher Schichtenaufbau. Obere Baumschicht: Eichen, Vogelkirsche, Winterlinde, Spitzahorn und Esche. Untere Baumschicht: Hainbuche, Feldahorn, Eberesche.

2.2. Diesem gegenüber steht der Berg-Buchenwald. Verbreitung: untere und obere Buchenzone auf eutrophen Böden. Hauptsächlich nur eine Baumschicht: Buche, Bergahorn, Bergulme, Esche.

2.3. Buchen-Eichen-Hainbuchen-Mischwälder = Übergangsformen zwischen 2.1. und 2.2. Verbreitung: eutrophe Böden in mittleren Höhen. Sie haben in Hessen eine sehr große Verbreitung.

2.4. Eichenwälder auf stark sauren Böden. Verbreitung: vor allem in den tieferen Lagen.

2.5. Buchenwälder auf stark sauren Böden. Verbreitung: vor allem in den höheren Lagen.

2.6. Moos-Kiefernwald. Verbreitung: auf trockenen, sehr armen Flugsanden und Dünen.

2.7. Auen- und Quellwälder auf eutrophen Böden. Ulme, Stieleiche, Esche, Traubenkirsche, Hainbuche, Berg- Spitz- Feldahorn, Schwarzerle, Weide, Pappel.

2.8. Erlen-Bruchwald auf mesotrophen Böden.

2.9. Birken-Bruchwald auf oligotrophen Böden
(s. Anlagen 8, 9)

Teil 4: Die Waldgeschichte Hessens bis heute

Bei Beginn der geschichtlichen Zeit Mitteleuropas gehörte der gesamte Mittelgebirgsraum Hessens zur sog. "Buchonia". Die Buche war während der Wärmezeit in die damals bestehenden lichten Birken-Eichen-Haselwälder vorgedrungen. Je nach Standort bildete sie Mischbestände: auf basenärmeren Böden mit den beiden Elchen, der Hainbuche und den sog. Weichhölzern; auf nährstoffreichen Böden vor allem mit den Edellaubhölzern Esche, Berg- und Spitz-Ahorn, Berg-Ulme, Vogelkirsche und den beiden Lindenarten.

Bis in das Mittelalter hinein war diese Laubwalddecke in den höheren Lagen Hessens noch in größerer Ausdehnung vorhanden, bis sie auch dort in den Siedlungsperioden dieser Zeit zerstückelt wurde (Binnenkloloniosation).

Um 1750 gab es in Hessen, abgesehen von einigen älteren Kiefernanbauten, fast nur Laubwald. Es handelte sich dabei meist um Nieder- und Mittelwaldbestände, die vor allem der Brennholzerzeugung und der Viehweide dienten. Diese setzten sich zusammen vorwiegend aus Buche und Eiche, doch hatten gerade die Arten mit starkem Stockausschlagvermögen und raschem Jugendwachstum wie Esche, Ahorn- und Lindenarten einen unnatürlich hohen Anteil neben Ulme, Hainbuche und Birke.

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts ging die Forstwissenschaft daran diese Vorrats- und ertragsarmen Waldungen durch leistungsfähigere Hochwaldbestände zu ersetzen. Durch anfängliche Begünstigung der Buche wurden ihre bisherigen natürlichen Begleitholzarten zurückgedrängt, ein kleiner Eichenanteil hielt sich in diesen naturverjüngten Buchenbeständen. Mehr und mehr wurden dabei auch Kiefer und Fichte angebaut, teils in Mischbeständen mit Laubholz, teils in Reinbeständen, wobei der Kiefer die trockenen Standorte, der Fichte die frischeren zugewiesen wurden. Dieser Anbau von Nadelholz hatte 2 Gründe:

a) Nadelholz wurde auf den Standorten angebaut, die entweder "laubholzmüde" waren oder von der Landwirtschaft wegen zu geringem Ertrag aufgegeben worden waren. Dieser Anbau trug dazu bei, auf den Flächen der oft völlig devastierten Laubwaldungen wieder Wälder mit befriedigender Bestockung zu erzeugen. Ohne die Kiefernsaaten in der damaligen "Gerauer Mark" im 16. und 17. Jahrhundert und ohne den Anbau der Pichte z.B. in der damaligen "Hohemark" oder "Kaufunger Mark" im 18. und 19. Jahrhundert wären heute dort keine Waldbestände mehr vorhanden und Landschaft und Boden verödet (2). Man betrachtete diesen Nadelholzanbau zu Anfang als zeitlich begrenzt, weil man hoffte, auf allen Standorten zum Laubholz als der natürlichen Bestockung zurückkehren zu können.

b) Im Laufe der Zeit schoben sich aber wirtschaftliche Überlegungen zu Gunsten des Nadelholzanbaues immer mehr in den Vordergrund und dieser Umwandlungsprozess des Laubwaldes in einen Wald mit überwiegendem Anteil von Nadelwald ist heute noch nicht abgeschlossen.

Im Zuge des schnellen Rückganges der Brennholzanforderungen wurde die Verbreitung der Buche eingeschränkt, im Zuge der wachsenden Bedeutung des Nadelholzes als Bauholz wurde auch die Verbreitung der Eiche eingeschränkt. Die aus der Zeit der klassischen Buchenwirtschaft in Hessen noch vorhandenen umfangreichen Buchenbestände haben zur Linderung der Not in den Kriegs- und Nachkriegsjahren wahrscheinlich ihre letzte bedeutende wirtschaftliche Aufgabe erfüllt. (3).

Durch Übernutzung in den Vorkriegs- Kriegs- und Nachkriegsjahren, durch Besatzungshiebe und eine Borkenkäferkalamität mit dem Schwerpunkt in den Jahren 1948/49 waren die Waldungen aller Besitzkategorien bei Wiederbeginn einer geordneten Forstwirtschaft nach dem Zusammenbruch 1945 in einem sehr beeinträchtigten und zum Teil devastierten Zustand. Es bedurfte vieler Arbeit und umfangreicher Aufforstungen, um die Schäden wieder zu heilen. Von 1949 bis 1954 sind in Hessen rund 46.000 ha Kahlflächen wieder aufgeforstet worden.

1950 betrug der Waldanteil an der Gesamtlandesfläche 39.5 %.
Die Verbreitung des Waldes gibt die Anlage 1o.1 wieder. Die Verbreitung der Hauptholzarten zeigt Anlage 11.2

a) Eiche:
Die Eiche hatte nur noch eine untergeordnete Verbreitung. Nur in der Rheinebene bei Gernsheim kam sie noch in größeren Anteilen an der Gesamtholzbodenfläche vor; 1o - 25 % betrug ihr Anteil im Taunus, im Lahn-Dill-Bergland, in der Östlichen Wetterau, in. der westlichen Mainebene, im Spessart, dem nördlichen Reinhardswald und im Hügelland östlich des Meißners. Im gesamten übrigen Hessischen Bergland betrug ihr Anteil weniger als 10 %.

b) Buche:
Über 50 % Anteil an der Gesamtholzbodenfläche hatte die Buche auf den Böden aus basenreichen kristallinen Gesteinen und auf Kalkverwitterungsböden. Es sind dies hauptsächlich der Vogelsberg mit Landrücken und Teilen des westlichen Vorlandes, das Lahn-Dill-Bergland, das Gebiet westlich des Reinhardswaldes und der größte Teil des kristallinen Odenwaldes. 26 - 5o % Anteil hatte die

Buche im Taunus, im nördlichen Schiefergebirge, im restlichen Hessischen Bergland und in der Rhein-Main-Ebene.

c) Kiefer:
Sie ist vor allem auf nährstoffarmen und trockenen Standorten angebaut worden. Über 5o % Anteil hatte die Kiefer in der Rhein-Main-Ebene, im Hinteren Odenwald und im mittleren Messen zwischen dem Landrücken und Bad Hersfeld. 26 - 5o % Anteil hatte die Kiefer im kristallinen Odenwald, im Gebiet zwischen Marburg und der Östlichen Landesgrenze. Im übrigen Teil des Landes betrug der Kiefernanteil meist unter 10 %.

d) Fichte:
Sie war fast gleichmäßig über das ganze Land verteilt. In fast 3/4 des Landes betrug ihr Anteil 25 - 50 %. Unter 10 % betrug ihr Anteil in der Rhein-Main-Ebene.

Der Buchenaltholzabbau wurde bis jetzt weiter durchgeführt, wobei die Mastjahre 1946/ 48. der hohe Brennholzbedarf nach dem Kriege und die guten Buchenpreise in den 50-iger Jahren diesem Abbau entgegenkamen. Der Buchenanteil an der Gesamtbestockung ist von 1936 bis jetzt um 20 % auf z. Zt. 36 % (Waldforum 68, S. 42) - mit dem Zukunftsendziel von 30 % - zugunsten des Nadelholzes vermindert werden..

Seit den Ende des 19. Jahrhunderts werden in Hessen, wie in den übrigen Landesteilen Deutschlands, aus wirtschaftlichen Gründen in ständig steigendem Umfang außereuropäische Baumarten angebaut.

Die Gesamtwaldfläche des Landes Hessen hat bis zum 1.1.1967 leicht aber stetig zugenommen auf 40,5 %. Diese Zunahme vollzog sich allerdings hauptsächlich in den an sich schon waldreichen Teilen des Landes vor allem durch Erstaufforstungen von für die Landwirtschaft nicht mehr rentablen Flächen. In den Ballungsgebieten, insbesondere im Rhein-Main-Gebiet, in denen der Wald am nötigsten ist, ist demgegenüber durch die ständige Inanspruchnahme neuer Waldflächen für Zwecke des Wohnungsbaus, des Verkehrswesens, der Industrieansiedlung und der Verteidigung leider eine Abnahme der Waldfläche erfolgt.

Teil 5: Die heutigen waldbaulichen Verhältnisse in Hessen

Die Darlegung der heutigen waldbaulichen Verhältnisse kann nicht bezogen werden auf einen eng begrenzten Zeitraum (z.B. auf das Jahr 1968) oder gar auf einen bestimmten Stichtag, da die Darstellungen über diesen Gegenstand nicht auf einen bestimmten engen Zeitraum bezogen sind. Als Bezugs-Zeitraum soll hauptsächlich die Zeit vom 1.10.196o (dem Stichtag für die Forsterhebung 1961 in Hessen) bis heute gelten. Dabei werde ich bei allen Angaben die jeweiligen speziellen Bezugszeiten mit angeben, soweit mir diese vorliegen.

1.0 Zu den organisatorischen Grundlagen

1.1. Das Hessische Forstgesetz vom 10.11.1954

Erhaltung und Pflege des Waldes und eine gesunde Forstwirtschaft sind nur möglich, wenn hinreichende gesetzliche Sicherungen gegen jede Beeinträchtigung und Misswirtschaft bestehen.

Bei der Bildung des Landes Hessen 1945 gab es über 40 verschiedene Gesetze, die aber veraltet (sie stammten teils aus dem 18. Jahrhundert), kaum noch zu übersehen und in Bezug auf ihren Zuständigkeitsbereich unvollständig waren. Die Schaffung eines einheitlichen Forstgesetzes war daher eine zwingende Notwendigkeit. und so entstand das Hessische Forstgesetz vom 10.11.1954.

§ 1 definiert den Wald als solchen:
"Wald ist jede Grundfläche, die wesentlich zur Erzeugung von Holz dient oder bestimmt ist", einschließlich von Waldblößen, Waldwegen, Parkwaldungen usw.

Bedeutungsgemäß steht an erster Stelle das Gebot der Wiederaufforstung kahl geschlagener, bzw. der Ergänzung zu lückiger Waldbestände. Diesem Gebot steht gegenüber ein Waldverwüstungsverbot. Aufgabe, aber auch Neuanlage von Wald bedarf der Genehmigung der Forstbehörde. Die Aufforstung von Ödland kann angeordnet werden. Allen Waldbesitzern aller Besitzklassen wird die

Verpflichtung auferlegt, ihren Wald gegen alle drohenden Gefahren zu schützen, bzw. diesen vorzubeugen.

Der Hessischen Staatsforstverwaltung obliegt nach diesem Gesetz die Aufsicht über alle Waldungen aller Besitzkategorien in Hessen. die Bewirtschaftung der hessischen Staatswaldungen, die fachtechnische Leitung aller Körperschafts- und Gemeinschaftswaldungen, um überwiegenden Teil auch deren Beförsterung.

Der Bauernwald wird besonders gefördert. Die Bauern können sich der staatlichen Forstorganisation bei der Bewirtschaftung ihres Waldes bedienen, wobei die allgemeine Betreuung und Beratung kostenlos erfolgen.

Für besonders pflegliche forstliche Vorhaben, wie z.B. Ödland Aufforstung und Wiederaufforstung können Beihilfen und Darlehen gezahlt werden an leistungsschwache Waldbesitzer.

1.2. Über die 0rganisation der Hessischen Staatsforstverwaltung

1) Neben den in den Bestimmungen des Hessischen Forstgesetzes skizzierten Aufgaben sind der Hessischen Forstverwaltung besonders in den letzten Jahren ständig wachsende Aufgaben aus dem Bereich der außerwirtschaftlichen Bedeutungen des Waldes zugewachsen, die immer mehr in den Vordergrund treten.

2) Zur Bewältigung obiger Aufgaben ist das gesamte Landesgebiet in staatliche Forstamtsbezirke (Hessische Forstämter) aufgeteilt, die wiederum in Forstbetriebsbezirke (Revierförstereien) unterteilt sind. Diese Einteilung erstreckt sich auf sämtliche Waldflächen Hessens mit Ausnahme der bundeseigenen Waldungen und der Körperschafts- und Privatwaldungen, wenn diese eine eigene Forst Organisation haben. Am 1. 1. 1968 gab es in Hessen 157 Forstämter mit 345 staatlichen Forstbetriebsbezirken und 145 den Hessischen Forstamten unterstellten kommunalen Forstbetriebsbezirken (s. Anlage 16).

Im Zuge der zur Zeit von allen Verwaltungsstellen des Landes Hessen durchzuführenden Verwaltungsreform nimmt die Hessische Staatsforstverwaltung eine Stellenauflösung vor mit dem Ziel, die durchschnittliche Größe der Forstämter auf z. Zt. durchschnittlich 5.000 ha zu erhöhen (1967; durchschnittliche Größe 4550 ha). Gleichzeitig sollen die Forstbetriebsbezirke auf z. Zt. durchschnittlich 800 ha Holzbodenfläche erhöht werden (1967: durchschnittliche Größe 600 - 650 ha). Im Zuge dieser Einsparungen ist das Auslaufen der mittleren Laufbahn (Forstwart) vorgesehen. 5s sind aber noch weitere Stellenauflösungen und Vergrößerung der Forstamts- und Forstbetriebsbezirksflächen in der Diskussion (vergl. hierzu u. a. Holz-Zentralblatt Nr. 65 (1967). Hessischer Forstentwicklungsplan 1967 von Obfm. H.A. Wilekens).

Die Hessische Staatsforstverwaltung beschäftigt z .Zt. knapp 2.000 Beamte und Angestellte.

1.3. Besitzstand der hessischen Waldungen

Die Waldfläche Hessens verteilt sich nach den Besitzverhältnissen:

1) Bundeseigene Waldungen
2) Hessische Staatswaldungen
3) Gemeinde- und sonstige Körperschaftswaldungen
4) Privatwaldungen

Die Verteilung der Waldfläche auf die einzelnen Waldeigentumsarten am 31.12.1966 zeigt Anlage 25. Die Verteilung der Forstbetriebe nach Kulturarten auf die einzelnen Waldbesitzarten am 1.10.1960 zeigt die Anlage 25, S. 40-47.

1.4. Der Gemeindewald in Hessen

Hier sei K.H. Becker zitiert (Die materiellen und ideellen Werte des Gemeindewaldes, in: Waldforum 68, S.18). "Der Zustand des Gemeindewaldes in Hessen beweist, dass die zuständigen Stadtverordneten, Gemeindevertreter und Beamte verantwortungsbewusst gehandelt haben. Selbst kleinste Gemeinden stellten stets die erforderlichen finanziellen Mittel zur Aufforstung, zur Schädlingsbekämpfung und zum Wegebau im Rahmen ihrer Leistungskraft bereit und erfüllten so ihren Beitrag zur Erhaltung unserer Kulturlandschaft. Mit berechtigtem Stolz kann man feststellen, dass es keinen versteppten und verwahrlosten Gemeindewald in unserem Lande gibt... Die derzeitige Holzabsatz-

krise und der Preisverfall werden die Gemeinden nicht entmutigen, ihre Verpflichtungen der Allgemeinheit gegenüber weiterhin in gleichem Maße zu erfüllen... Die Gemeinden wissen, was ihnen der Wald wert ist".

1.5. Besitzverhältnisse im Privatwald
Der Privatwald nimmt in Hessen nur etwa 25 % der Gesamtwaldfläche ein und tritt somit flächenmäßig im Vergleich mit anderen Ländern mit über 50 % Privatwald zurück. 18 % von diesen 25 % Privatwald sind Großprivatwald mit eigener Forstorganisation. Die restlichen 7 % sind Kleinprivatwald, meist Bauernwald, der stark parzelliert ist. Der einzelne Bauer besitzt oft nur einen Bruchteil eines Hektars. Das erschwert eine rentable Bewirtschaftung ungemein, da Forstwirtschaft - und damit Waldbau - heute nur auf großen Flächen rentabel betrieben werden kann. Der Bauernwald erfährt daher in Hessen eine besondere Förderung.

1.6. Waldbauernberatung im hessischen Odenwald (s. Anlagen 15.1 - 15.5)
Der bäuerliche Privatwald hat einen Anteil von rund 20 % an der Gesamtwaldfläche des hessischen Odenwaldes, wobei er sich auf eine Unzahl von Eigentümern aufteilt, die oft aus mangelnder forstlicher Vorbildung der fachlichen Anleitung bedürfen. Diese Bauernwaldungen liegen außerdem meist in Gemengelage mit Staats- und Kommunalwaldungen.

Seit 1955 erfolgt hier eine intensive staatliche Beratung und Betreuung. Die Beratung erfolgt kostenlos, bzw. zu einem Gebührenpreis, der weit unter den der Staatsforstverwaltung erwachsenden Unkosten liegt.

Das Ziel der Beratung ist, den Zustand der Bauernwälder so zu verbessern, dass sie weiterhin zur Existenz ihrer Besitzer einen Beitrag liefern, bzw. das Rückgrat des Hofes bilden. Gemäß diesem Ziel sind Bestandsgründung und Bestandspflege ein wichtiger Bereich für die Beratungen. Besonders in Realteilungsgemarkungen und bei kleinen Hubengütern sind noch manche landwirtschaftlichen Grenzertragsböden aufzuforsten, bzw. muss noch mancher Stockausschlag umgewandelt werden. Vielfach sind die mittelalten Bestände ungenügend gepflegt. Vor allem im Hinteren Odenwald sind die mit schnee-durchbrochenen Kiefernbeständen bestockten Standorte nicht voll ausgenutzt. Jedoch wurden durch diese Beratung in den letzten 10 Jahren bereits erhebliche Fortschritte in Bezug auf eine Verbesserung des Zustandes der Bauernwaldungen gemacht.

1.7. Walbauliche Förderungen für den Nichtstaatswald
1.7.1. Waldbauliche Förderungen aus Bundesmitteln des Grünen Plans. Den Umfang und die Verwendung der gezahlten Beihilfen im Zeitraum 1960 - 66 zeigt Anlage 17.1 .

1.7.2. Waldbauliche Förderungsmaßnahmen gemäß § 65 des Hessischen Forstgesetzes. Den Umfang der bezuschussten Maßnahmen im Zeitraum 1956 - 66 zeigt Anlage 17.2.

2.0 Zum heutigen Aufbau des Waldes in Hessen
2.1. Flächenstand
Hessen ist das waldreichste Land der Bundesrepublik. Es hat aber nicht so große geschlossene Waldgebiete wie bestimmte Nachbarländer, sondern sein Wald ist mit unterschiedlichen Flächenanteilen über die ganze Landesfläche verteilt. Diese Streuung und der Wechsel von Laub- und Nadelwald geben der hessischen Landschaft eine besondere Schönheit.

Die Verbreitung des Waldes heute gibt die Anlage 10.2 wieder. Waldfreie oder waldarme Gebiete sind die hessische Rheinebene, die Hessische Senke und das Limburger Becken. Besonders waldreiche Gebiete sind der Taunus, der Hintere Odenwald, der hessische Spessart, der Burgwald und der Reinhardswald. 1952 war in 12 von 59 Landkreisen die Waldfläche gleich groß oder größer als die landwirtschaftliche Nutzfläche. Von diesen lagen 7 vollständig oder zum Teil im Rheinischen Schiefergebirge, die restlichen im Odenwald, in der Main-Ebene, im Spessart und im Hessischen Bergland. Die Anlage 10.3 gibt einen überblick Über die Waldverteilung in den einzelnen Kreisen des Landes nach der Forsterhebung 1961. Der Rheingaukreis und die Landkreise Erbach und Usingen sind die Kreise mit den höchste Waldflächenanteilen. Die geringsten Waldflächenanteile haben die ausgesprochenen Stadtkreise und die Landkreise Friedberg Groß-Gerau und Hanau.

Die Waldverteilung zeigt eine deutliche Abhängigkeit von den allgemeinen Bodenverhältnissen. Während die fruchtbaren Böden, hauptsächlich die Lößböden und die aus tonig-mergeligen und

nährstoffreichen kristallinen Gesteinen hervorgegangenen Böden von der Landwirtschaft genutzt werden, nimmt der Wald neben reinen Sandböden hauptsächlich die Gebiete mit flach- bis mittelgründigen, nährstoffärmeren Böden ein.

Von den rund 2.110.900 ha der Gesamtfläche Hessens waren am 31.12.1966 854.805 ha Wald, das sind rund **40,5 %.** Am 1.10.1960 waren von der Gesamtwaldfläche Hessens nach der Forsterhebung 1961:

Forstbetriebsfläche 824 466 ha, davon
Holzbodenfläche 805.722 ha
Nichtholzbodenfläche 18.742 ha

Von dieser Holzbodenfläche waren:

Schlagweiser Hochwald 779.888 ha
Mittelwald 1.405 ha
Niederwald 15.407 ha
Nichtwirtschaftswald 8.400 ha

Die Aufteilung der Gesamtwaldfläche Hessens nach Besitz- und Kulturarten gibt Anlage 25, S. 38-47 wieder.

2.2. Die Bedrohung des Waldes im Rhein-Main-Neckar-Raum. Das Waldproblem in den Ballungsräumen

(Rhein-Main-Neckar-Raum hier: Gebiet südlich des Mains, nördlich des Neckars, östlich des Rheins bis zum Odenwald)

Voraussetzung für jeden Waldbau ist das Vorhandensein einer Fläche, die waldbaulich genutzt werden kann bzw. darf. Die moderne Zivilisation bedroht aber gerade in den Ballungsgebieten, wo der Wald am nötigsten wäre, seine Existenz in extremem Maße. Als Beispiel hierfür soll die Bedrohung des Waldes im Rhein-Main-Neckar-Gebiet, das das zweitgrößte Ballungsgebiet der Bundesrepublik ist, kurz gekennzeichnet werden.

Die Bevölkerung des Rhein-Main-Neckar-Gebietes hat sich von 1900 bis I960 mehr als verdoppelt, vervielfacht hat sich die für die moderne Zivilisation benötigte Fläche (s. Anlage 1o.8). Bei dieser Ausweitung dieser Zivilisationsgebiete (für zivile und militärische Zwecke) wurde immer mehr auf den Wald als Flächenreserve zurückgegriffen, da er in seinem überwiegenden Teil im Besitz der Öffentlichen Hand ist und daher meist billig und ohne besondere formale Schwierigkeiten und in großen zusammenhängenden Flächen zur Verfugung steht. Landwirtschaftliche Nutzflächen müssen erst umgelegt werden und kommen durch die vielen Entschädigungsansprüche viel teurer als der Waldboden.

Um 1900 war noch mehr als ein Drittel des Rhein-Main-Neckar-Raumes außerhalb des Odenwaldes bewaldet. Es gab Forstamtsbezirke, in denen der Bewaldungsprozent über 35 % der Gesamtgebietsfläche betrug. Nur wenige hatten ein Bewaldungsprozent unter 20 %. Es waren große, zusammenhängende Waldgebiete vorhanden, die von nur mäßig großen Rodungsinseln unterbrochen wurden (s. Anlage 10. 4).

Im Jahre 1960 war weniger als ein Drittel des Rhein-Main-Neckar-Raumes bewaldet. Kein Forststaatsbezirk hatte noch einen Bewaldungsprozent von über 55 %. Der Waldrückgang betrug, einschließlich der geplanten Abtriebe und der Beforstungsbehinderungen, bis 1960 ca. 8.5000 - 9.000 ha, das sind knapp 15% der Waldfläche von 1900. Dabei entfielen 65% dieses Waldrückganges auf Landbedarf für zivile Zwecke, 55% auf Landbedarf für militärische Zwecke. Die Waldverluste wechseln dabei von Forstamtsbezirk zu Forstamtsbezirk (s. Anlagen 1o.5- 6). Anlage 10.7 zeigt Waldrückgang und Verwendung der ehemaligen Waldflächen.

Um 1985 wird, wenn die in jüngster Zeit neu geplanten Abtriebe ausgeführt werden und der fortschreitende Waldrückgang uneingeschränkt fortdauert, nur noch 25 % des Rhein-Main-Neckar-Raumes bewaldet sein und dazu noch bei einer äußerst ungünstigen Verteilung der Waldungen über den Baum.

2.5. Waldnutzungsarten in Hessen
Hach den Angaben der Forsterhebung 1961 bestanden die hessischen Waldungen fast ausschließlich aus schlagreifem Hochwald. Niederwald ist noch vorhanden, am meisten im Privatwald spielt aber flächenmäßig eine völlig untergeordnete Rolle. Mittelwald ist ebenfalls noch vorhanden, ist aber flächenmäßig am geringsten vertreten. Die flächenmäßige Verteilung auf die Gesamtforstfläche und auf die einzelnen Waldeigentumsarten am 1.10.1960 gibt die Anlage 25, S. 38 - 47 wieder.

2.4. Holzartenzusammensetzung heute in Hessen
2.4.1. Allgemeine Statistik
Die Holzartenverteilung in ha nach Betriebs- und Besitzart am 1.10.1960 zeigt die Anlage 25, S. 50 - 57. Die Holzartenverteilung in ha im schlagreifen Hochwald nach Altersklassen und Besitzart am 1.10.1960 zeigt die Anlage 25, S. 82 - 107.

Die Waldungen Hessens haben noch einen großen Laubwaldanteil. Er betrug an 1.10.1960 knapp 5o %. (s. Anlage 25, S. 5o/51). (5) Hessen ist damit neben dem Saarland das laubwaldreichste Land der Bundesrepublik. In Hessen werden z. Zt. 6 Hauptholzarten und 15 Nebenholzarten angebaut.

4.2. Verteilung von Laub- und Nadelholz
Einen Zusammenhang zwischen der Holzartenverbreitung nach Laub- und. Nadelholz und den Bodenverhältnissen hat die Auswertung der Forsteinrichtungsübersichten der Hessischen Staatswaldungen ergeben (6). Die Buntsandsteingebiete haben in süd- und mittelhessischen Bereich den für Hessen geringen Laubholzanteil von durchschnittlich weniger als 50 %. Die nordhessischen Buntsandsteingebiete haben einen durchschnittlichen Laubholzanteil von mehr als 40%. Dieser Unterschied dürfte nach K. Asthalter (1967) (7) vor allem auf die Verbesserung der Bodengüte im nordhessischen Buntsandsteingebiet durch Lößlehm und tonig-feinkörnige Bestandteile zurückzuführen sein. Die eutrophen Böden der hessischen Basalt- Kalk- Urgestein- und Lößgebiete haben, zwischen 40 - 70 % Laubholzanteile, Die mesotrophen Böden des hessischen Teiles des Rheinischen Schiefergebirges haben rund 60 % Laubholzanteil, weil hier im Zusammenhang mit der mild-atlantischen Klimatönung besonders günstige Bedingungen für die Buchennaturverjüngung vorhanden sind. Im Rhein-Main-Gebiet dominiert der Laubholzanteil auf den jungpleistozänen und holozänen Sedimenten der Gewässer und auf eutrophen Grundwasserböden, auf den altpleistozänen Flugsanden der Untermainebene stocken hauptsächlich Nadelwälder.

4.3. Verbreitung der einzelnen Holzarten

Buche: Verbreitung über ganz Hessen mit wechselnden Anteilen in Rein- und Mischbeständen (vorwiegend mit Eiche, Kiefer, Lärche). Ihr Anteil an der Gesamtbestockung in Hessen beträgt z. Zt. 36 % (Waldforum 68, S. 42, Fotoüberschrift; vgl.. dazu S. 64, wo es heißt : 36 % an Gesamtbestockung im hessischen Staatswald).

Eiche: Die Trauereiche ist besonders auf den Südhängen der Buntsandsteingebirge und des Schiefergebirges verbreitet. Die Stieleiche ist besonders verbreitet in den hessischen Diluvialniederungen. Die Roteiche hat einen in den letzten Jahrzehnten gewachsenen Anteil an der Gesamtbestockung. Der Anteil der Eiche an der Gesamtbestockung Hessens beträgt z. Zt. 1o % (Waldforum 68, S.42).

Sonstige Laubhölzer: Sie sind nur gering verbreitet. Der Bergahorn kommt vor allem im Vogelsberg vor, die Esche und Erle vor allem im westlichen Rhein- Main-Gebiet, die Ulme vor allem im Auewald längs des Rheines, Wildkirsche, vor allem im Taunus und Odenwald. Linde, Birke, Espe, Pappel, Hainbuche, Kastanie und Akazie sind sporadisch in den Waldgebieten verbreitet.

Fichte und Kiefer: Sie sind die "Brotbäume" der hessischen Forstwirtschaft. Sie nehmen überwiegend als Reinbestände z. Zt. 49 % der Holzbodenflache in den hessischen Staatswaldlungen ein (nach Waldforum 68, S.43) Der Flächenanteil in den Gemeinde- und Privatwaldungen ist ähnlich hoch. Die Pichte hat einen Bestockungsanteil von knapp 5o % an der Gesamtbestockung Hessens (Waldforum 68, S.43. Foto).

Lärche: Die europäische Lärche hat einen Anteil von 3 % an der Gesamtbestockung Hessens (nach Waldforum 68, S.44). Ihr Hauptverbreitungsgebiet ist das nordosthessische Bergland. Weit

über die hessischen .Landesgrenzen hinaus bekannt sind die Lärchenbestände im Graf Görtz'schen Forstamt. Die japanische Lärche hat eine geringere Verbreitung in Hessen gefunden und zwar in Gebieten mit besonders hohen Niederschlagen und atlantischer Klimatönung.

Douglasie: Sie hat bereits einen Anteil von 1 % an der Gesamtbestockung Hessens (nach Waldforum 68, S.45).

Tanne: Wegen fehlender Wärme und fehlender hoher Niederschläge kaum verbreitet.

Strobe: Sie kommt häufiger vor im südlichen Odenwald und im Spessart.

2.4.4. Ausländische Holzarten in Hessen
Es soll hier nur dargestellt werden, welche ausländischen Holzarten in Hessen z. Zt. angebaut werden. Sa soll nicht auf das Problem eingegangen werden, dass (nicht nur in Hessen) die natürlich vorhandenen Holzarten aus rein wirtschaftlichen Granden bedauerlicherweise überfremdet oder gar verdrängt werden. Selbst am Wald wird. in aller Schärfe deutlich, dass der Mensch sich nicht zufrieden und glücklich, mit dem was ist, in die Natur einordnen, sondern primär dieselbe beherrschen und ausnutzen will.

Bei der Suche nach Holzarten, die eine merklich größere Wuchsleistung und einen größeren wirtschaftlichen Wert aufweisen als die einheimischen europäischen Holzarten, boten sich verschiedene Holzarten aus ähnlichen Klimazonen, vor allem aus Nordamerika an. Von solchen ausländischen Holzarten, die in Hessen angebaut wurden, bzw. werden und forstwirtschaftlich und waldbaulich eine Bedeutung haben, sind zu nennen:
Nordamerikanische Roteiche, Douglasie, Strobe, japanische Lärche.
Darüber hinaus wurden und werden versuchsweise angebaut vor allem weitere nordamerikanische Nadelhölzer wie Tuja, Tsuga, Abies- und Picea-Arten.

5. Heutige Waldverhältnisse und Holzartenzusammensetzung in den einzelnen Hauptwaldgebieten Hessens (s. allgemein die Anlagen 2, 11,1 -11.5)

Die einzelnen Hauptwaldgebiete sollen von S - N im Gebiet östlich des Rheinischen Schiefergebirges und dann von N - S im Gebiet des rheinischen Schiefergebirges betrachtet werden. Forstlich sind die Gebiete östlich des Rheinischen Schiefergebirges die ertragreicheren, das Gebiet des Schiefergebirges ist dagegen im Ganzen wesentlich ertragsärmer.

5.1. Die Mitte des Landes, die Senkungszone zwischen Hofgeismar und. dam Vorderen Odenwald, reich an Löß und Gehängelehm, hat den geringsten Waldanteil, dafür aber die wuchsfreudigsten Buchen- und. Fichtenbestände Hessens.

5.1.1. Die Westhessische Senke hat nur noch einen Waldanteil von 1o % . Die Buche hat den höchsten Bestockungsanteil, der Bestockungsanteil der Eiche ist mit 2o % verhältnismäßig hoch, der Bestockungsanteil der Kiefer beträgt im südlichen Teil ca.. 5o 96, im nördlichen Teil ist die Kiefer kaum vertreten.

5.1.2. Die Holzartenverbreitung 1960 in der Wetterau zeigt die Anlage 11.4. Die Baumartenverteilung in % beträgt: Eiche 25 %, Buche 46 %, sonstige Laubhölzer 2 %, Fichte 19 %, Kiefer 10 %, Laubholz 71 %, Nadelholz 29 %

5.2. Rhein-Main-Ebene; Dieses Gebiet unterscheidet sich durch die Vielfalt seiner Böden, durch sein trockenes Klima, durch seine Holzartenzusammensetzung und durch die weite Spanne seiner forstlichen Ertragsleistungen von den Übrigen gebirgigen Waldgebieten Hessens. Es gibt dort heute leider nur noch Reste ehemals großer Waldflächen. Die Waldverteilung um 1960 zeigt die Anlage 10.5 . Die Holzartenverteilung um 1960 zeigt die Anlage 11.5.

Die Kiefer erreicht in ihren 3 Verbreitungsschwerpunkten bei Lampertheim, zwischen Darmstadt und Frankfurt und besonders in der östlichen Mainebene einen Bestockungsanteil (fast 50 %) wie in kaum einem anderen Waldgebiet Hessens. Auf günstigen Standorten wachsen die besten, auf ungünstige. Dünensandstandorten die schlechtesten Kiefernbestände Hessens.

Die Eiche hat in der Rheinebene nur noch einen Bestockungsanteil von wenig mehr als 25 %. Sie dominiert besonders im Raum Germersheim.

Die Buche hat in der Rhein-Main-Ebene einen Bestockungsanteil von nur etwa 25 %. Auf schweren Böden zeigt sie aber gerade hier die besten Ertragsleistungen. Die höchsten Bestände Hessen sind die Buchenbestände bei der Oberschweinstiege im Frankfurter Stadtwald. So schöne holzartenreiche Auewälder wie die der Knoblochsau und des Kühkopfes finden sich in Hessen sonst nirgends mehr.

5.5. Der hessische Odenwald ist zu insgesamt 45 % bewaldet.
Der Vordere und der Hintere Odenwald unterscheiden sich sehr in Bezug auf ihren Wald:

1) Die Standorte unterscheiden sich in ihrem geologischen Aufbau und in ihren Böden. Weiter weist der Vordere Odenwald auf geringe Niederschläge, hohe Temperaturen und fehlende Sommerniederschläge, der Hintere Odenwald hohe Niederschläge, geringe Temperaturen und Neigung zu Nassschneeniederschlägen.

2) Der Vordere Odenwald ist viel weniger dicht bewaldet als der Hintere Odenwald, weil Klima und Böden für die Landwirtschaft im Vorderen Odenwald günstiger sind. Der Wald ist hier auf steile Hänge, steinige Rippen und Berggipfel beschränkt. Im Hinteren Odenwald tragen die unzertalten breiten Höhenrücken geschlossene Wälder.

3) Im Vorderen Odenwald ist aufgrund seiner zum Teil optimalen Standorte, zum Teil aufgrund seiner extrem trockenen Grenzwirtschaftsstandorte noch ein großer Laubholzanteil erhalten geblieben, hauptsächlich Buchen, der diesem Teil sein freundliches Aussehen verleiht. Im Hinteren Odenwald ist der Umwandlungsprozess vom Laubwald zum Nadelwald am weitesten in ganz Hessen fortgeschritten. Buche und Eiche zusammen haben im Staatswald (der Nicht-Staatswald folgt dieser Entwicklung) nur noch einen Bestockungsanteil von 25 %. Viele Eichenbestände sind außerdem sehr geringwertig. da sie aus Stockausschlägen ehemaligen Niederwaldes hervorgegangen sind. Zuerst Kiefer, dann in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr die Fichte sind an die Steile des Laubholzes getreten. Die Strobe wurde hierbei am meisten innerhalb Hessens angebaut. Dieser überwiegende Nadelholzanteil gibt diesem Odenwaldteil sein dunkleres Aussehen.

5.4. Der Spessart ist eines der größten geschlossenen Waldgebiete Deutschlands. Nur etwa 1/3 gehört zu Hessen. In diesem Teil ist die Fichte bereits die verbreitetste Holzart, vor Buche und Kiefer. Dem Laubholz (hauptsächlich Buche und zum geringeren Teil Eiche) gehören noch etwa 4o % der Holzbodenfläche. Der Anteil der Eichen, deretwegen der Spessart weithin bekannt ist, übersteigt nur wenig den Landesdurchschnitt von 1o %. Da erst um 1800 eine planmäßige Eichenwirtschaft einsetzte, mangelt es im Spessart sehr an über 150 -jährigen Eichenbeständen.

5.5. Die Rhön ist in ganzen gesehen waldarm.

5.5.1. In der Vorder- und Kuppenrhön beträgt der Waldanteil durchschnittlich 45 %. Die Buche scheint den höchsten Bestockungsanteil zu haben (nach Rühl, 1967, S.134). Der Bestockungsanteil der Kiefer ist im nördlichen Teil gering, im südlichen Teil steigt er auf 3o % an.

5.5.2. Die Hohe Rhön hat einen Waldanteil von nur etwa 33 %. Der Bestockungsanteil von Buche und Fichte ist etwa gleich groß (mitbedingt durch die zahlreichen Fichten-Aufforstungen von Hochwiesen).

5.6. Der Vogelsberg ist mit seinen guten Wiesen- und Weidenböden verhältnismäßig waldarm. Nur im Oberwald und im südlichen Gebirgsausläufer bei Büdingen sind größere Waldungen vorhanden. Noch hat die Buche den größten Bestockungsanteil. In den südlichen und westlichen Gebirgsteilen und Gebirgsausläufern stocken großflächige Buchenbestände, die zu den besten Hessens gehören. Die Eiche hat nur einen bescheidenen Bestockungsanteil. Der Bergahorn hat im Hochwald dort wo die Buche versagt, eine gewisse Bedeutung als Mischholzart zur Fichte.
Der Bestockungsanteil der Fichte wächst, vor allem in höheren Lagen, ständig durch Aufforsten von Wiesenflächen. Die Fichte wächst wie die Buche zu besten Bonitäten heran, ist aber auf vielen Standorten sehr der Gefahr des Windwurfes ausgesetzt.
Auf den Buntsandsteinstandorten der nördlichen und östlichen Gebirgsausläufer findet die Kiefer gute Wachstumsmöglichkeiten. Im Raum um Alsfeld liefert sie bestes Wertholz. Die berühmten

Schlitzer Lärchen stocken im Schlitzer Raum (im Gebiet der nordöstlichen Gebirgsausläufer). Sie wachsen auf Löß zu Bonitäten heran, die in Deutschland einmalig sind.

5.6.1. Der Vordere Vogelsberg hat einen Waldanteil von ca. 40 %. Die Buche hat den höchsten Bestockungsanteil, die Kiefer einen verhältnismäßig hohen (im Westen ca. 30 %).

5.6.2. Der Untere Vogelsberg hat einen Waldanteil von 42 %. Die Buche hat fast überall den höchsten Bestockungsanteil, die Kiefer hat einen sehr geringen mit Ausnahme in dem Bereich der Giessener Buntsandsteinplatte. Verhältnismäßig häufig ist die Winterlinde, die hier Spitzenleistungen erreicht.

5.6.3. Der Hohe Vogelsberg hat einen Waldanteil von etwa 40 % (das Oberwaldplateau hat einen solchen von 9o %.). Buche und Fichte haben etwa den gleichen Bestockungsanteil (mit bedingt durch zahlreiche Aufforstungen von Hochwiesen mit Fichte). Die Kiefer fehlt fast völlig.

5.7. Das Hessische Bergland nördlich von Vogelsberg und Rhön weist durch den Wechsel von Buntsandstein, Basalt, Löß und Kalk sehr unterschiedliche Standorte auf. Insgesamt hat das Nadelholz mit 60 % Bestockungsanteil bereits das Übergewicht.
Von Einzelgebiet zu Einzelgebiet gibt es aber standortlich bedingte wesentliche Bestockungsunterschiede.

5.7..1. Auf den trockenen Hängen des Ringgaus und des Werragebietes stockt überwiegend Laubwald (Buche 50 %) mit relativ hohem Eichenanteil (ca. 2o %).

5.7. 2. Im Richelsdorfer Gebirge (Kiefer ca. 40 %), im Raum um Hersfeld und von Marburg bis zum geschlossenen Burgwald hat die Kiefer den größten Bestockungsanteil.

5.7. 3. Im Kaufunger Wald hat den größten Bestockungsanteil die Fichte (der der Kiefer beträgt nur etwa 5 %). Hier liegen aufgrund großer Fichtenaltholzbestände die Forstämter mit den höchsten Holz- und Gelderträgen.

9.7.4. Im Meißner hat das Laubholz noch einen großen Bestockungsanteil, doch auch hier wächst in den Jungholzbeständen hauptsächlich Fichte nach.

5.7.5. Im Habichtswald stockt Überwiegend die Buche (ca. 5o %). Sie zeigt hier auf den kalkhaltigen Standorten sehr gute Bonitäten. An zweiter Stelle steht die flehte. Die Kiefer tritt zurück.

5.8. Der Reinhardswald ist eines der größten geschlossenen Waldgebiete Hessens. Er ist ein Musterbeispiel für den Umwandlungsprozess eines Waldgebietes von reinen Laubwaldungen zu Laub-Nadelholz-Mischbeständen. Insgesamt, mit Schwerpunkt im Altholz, überwiegt noch das Laubholz im Bestockungsanteil. Die Buche hat einen Bestockungsanteil von fast 50 %, und es sind ziemlich wertvolle Buchenbestände vorhanden. Steilenweise gibt es auch weniger gute Fichtenbestände, die aus weitständiger Pflanzung hervorgegangen sind, da sie bei ihrer Begründung ursprünglich als Hutbestände geplant waren, und deren tiefe Kronen deshalb ihren wirtschaftlichen Wert mindern. In den jüngeren und mittleren Altersklassen herrscht die Fichte vor in großen, gleichaltrigen Beständen.

5.9. Im hessischen Teil des Rothaargebirges ist nur in den höheren, feuchteren Lagen ein stärkerer Fichtenanbau möglich. Sonst aber handelt es sich, im Regenschatten des Sauerlandes liegend, vom Wildunger Bergland bis zum Lahn-Dill-Gebiet um vorwiegend Laubholzstandorte. Zweidrittel der Gesamtbestockung nehmen daher noch Buche und Eiche ein bei meist nur mäßigen Bonitäten. Im östlichen Lahn-Dill-Bergland, im Raum Gladenbach, hat die Siehe ihren höchsten Bestockungsanteil in ganz Hessen.

5.10. Der hessische Teil des Westerwaldes hat in seinem südlichen und südöstlichen Teil einen Laubholzanteil von fast 75 %, ein Anteil, der sonst nirgends in Hessen erreicht wird.

5.11. Der Taunus ist reich an Waldungen, aber verhältnismäßig arm in Bezug auf forstlichen Ertrag. Das Laubholz hat noch einen Bestockungsanteil von 60 %. Die Holzarten wachsen infolge der ungünstigen Standortsbedingungen zu keinen besonders guten Bonitäten heran

5.11.1. Im warmen Vordertaunus ist die standortgemäßeste Holzart die Fiche.

5.11.2. Im Hintertaunus sind die natürlichen Holzarten Buche und Eiche, die sich hier verhältnismäßig leicht naturverjüngen.

5.11.3. Im Hochtaunus, wo nur in einen eng begrenzten Gebiet höhere Niederschlage fallen, wird seit lange. die Fichte in größerem umfang angebaut, wobei ihre Leistungen hier geringer sind als z.B. im Vogelsberg. Sie ist außerdem sehr schneebruchgefährdet. Es gibt kaum einen Fichtenbestand, der nicht schneedurchbrochen ist. Bei Bad Homburg v.d.H. sind in größerem Umfang ausländische Nadelholz-Altbestände vorhanden, von denen die Douglasien-Altbestände besonders erwähnt werden sollen.

Die Vielfalt der Aufgaben und Bedeutungen des Waldes über das rein Wirtschaftliche hinaus wird in den Waldungen des Taunus besonders deutlich. Mehr als jedes andere Waldgebiet in Hessen ist es zum Erholungsgebiet geworden, und in klimatischer, hydrogeologischer usw. Beziehung ist es von unschätzbarer Bedeutung für die Ballungsgebiete in der Rhein-Main-Ebene.

3.0. Zum Waldbau in Hessen allgemein

3.1.1. Buche

In biologischer Beziehung genoss die Buche bis vor kurzen eine hohe Wertschätzung wegen des raschen Abbaues ihrer Streu, ihrer kräftigen Bodendurchwurzelung, der Plastizität in ihrer Kronenentwicklung, ihrer Eigenschaft der leichten Naturverjungung und ihrer bisherigen geringen Gefährdbarkeit durch Schäden jeder Art.

In wirtschaftlicher Beziehung gehörte die Buche niemals zu den besonders hochgeschätzten Holzarten. Bis um 1900 noch diente ihr Holz hauptsächlich als Brennholz. Mit dem damals beginnenden Rückgang des Buchenbrennholzbedarfes fanden sich aber bis vor kurzem neue Verwendungsmöglichkeiten sowohl für qualitativ hochwertiges Stammholz als auch für das weniger wertvolle Schichtholz.

In jüngster Zeit hat sich unerwartet rasch die Wertschätzung der Buche vermindert, sowohl in biologischer als auch in wirtschaftlicher Beziehung.

1.1.1. In biologischer Beziehung: Die unter dem Namen "Buchensterben" bekannt gewordene Schleimflusserkrankung der Buche in Baum- und Stangenhölzern gerade auf sehr ertragreiche Standorten - in Hessen aber noch nicht so stark verbreitet hat die "Betriebssicherheit" der Buche erschüttert. Darüber hinaus hat die sog. ''Rotkernbildung" zugenommen, und die "natürliche Verjüngung" macht aus verschiedenen Gründen lokal heute oft erhebliche Schwierigkeiten.

1.1.2. In wirtschaftlicher Beziehung ist seit etwa 1955 ein Preisrückgang für Buchenholz eingetreten, der z. Zt. selbst auf vielen für die Buche günstigen Standorten die Nachzucht reiner Buchenbestände in wirtschaftlicher Beziehung als verfehlt erscheinen lässt. Einfuhr ausländischer Hölzer, Kunststoffe, Beton, öl haben den Platz des Buchenholzes eingenommen. 1966 betrug der durchschnittliche Erlös je Festmeter Buchenholz 39.50 DM (gegenüber Fichtenholz 73.00 DM je fm). Die Buche schneidet darüber hinaus deshalb so ungünstig in wirtschaftlicher Beziehung im Vergleich mit Nadelholz ab, weil sie durch ihren hohen Schichtholzanteil (Äste) und geringeren Stammholzanteil viel höhere Erntekosten pro fm aufweist. und überdies das Nadelholz der Buche auf guten und mittleren Standorten in der Massenleistung pro Flächeneinheit Überlegen ist.

3.1.2. Eiche

Die Eichenwirtschaft ist eine ziemlich arbeitsintensive Form der Forstwirtschaft. Nach im Forstamt Salmünster im Spessart durchgeführten Untersuchungen hat sich jedoch ergeben, dass bei einer Unterstellung heutiger Kosten und Erträge eine Werteichenwirtschaft mit 300-jähriger Umtriebszeit einer Fichtenwirtschaft mit 3 mal 100-jähriger Umtriebszeit überlegen ist. Es ist natürlich nicht möglich die wirtschaftliche Situation einer bestimmten Holzart auf Jahrhunderte hinaus vorauszusehen, doch sprechen viele Gründe für die Wahrscheinlichkeit, dass Werteichenholz auch in fernerer Zukunft gefragt und hoch bewertet sein wird.

So ist z.B. Eichenfurnierholz seit Jahrzehnten ständig im wert gestiegen. In den letzten Jahren sind für einzelne gute Furnierstämme Preise zwischen 5.000 - 7.000 DM/fm bezahlt worden. Die zuneh-

mende Verknappung von Werteichenholz als Folge des vermehrten Nadelholzanbaues, spricht für einen weiteren Wertanstieg des Wertelchenholzes. Da außerdem die z.Zt. genutzten Eichenbestände in ihrem Jugendstadium (vor 200 - 300 Jahren) noch nicht planmäßig auf Wertholz bewirtschaftet wurden, ist anzunehmen, dass der Wertholzanteil in den heute begründeten und bewirtschafteten Wertholzbeständen noch wesentlich höher sein und damit der finanzielle Reinertrag pro genutztem Werteichenbestand wachsen wird. Endlich ist auch damit zu rechnen, dass die Menschen der Kunststoffmöbel müde, einmal wieder mehr nach Eichenmöbeln verlangen werden, verstärkt durch einen wachsenden Lebensstandart.

Wenn somit die Nachzucht von Werteichenbeständen wirtschaftlich vertretbar ist. so kann sie doch wegen der zur Erzielung von Eichenwertholz notwendigen hohen Umtriebszelten dem privaten Waldbesitzer oder auch dem kommunalen Waldbesitz nur in besonderen Fällen zugemutet werden. Die so zeit- und arbeitsaufwendige Werteichenwirtschaft ist vielmehr gerade die Aufgabe der Staatsforstverwaltung. Dabei erscheint es sinnvoll, diese Werteichenwirtschaft auf besonders geeignete Standorte zu konzentrieren, auf diesen einen möglichst natürlichen Altersaufbau zu schaffen und die betreffenden Reviere mit besonders geeigneten jungen Forstbeamten zu besetzen, um durch eine langfristige konsequente Bestandspflege das Wirtschaftsziel möglichst weitgehend zu erreichen.
Im Folgenden soll auf die Werteichenwirtschaft im Spessart näher eingegangen werden.

1.2. 2. Eichenwirtschaft im hessischen Spessart

Der Spessart, an dem Hessen ja Anteil hat, und der Pfälzer-Wald sind die beiden großen Eichengebiete der Bundesrepublik. Aus 5 Gründen sind im Spessart besonders günstige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Eichenwirtschaft gegeben.

a) Das milde ozeanische Klima in diesem Gebiet ist für die Wärme liebende Holzart Eiche günstig.
b) Es ist hier ein tiefgründiger, mesotropher Boden mit guter Wasserführung vorhanden, und
c) es stockt hier eine autochthone, seit Jahrtausenden in sich rein erhaltene Standortrasse, die durch ausgeglichenen, geraden, astarmen, feinrindigen Wuchs gekennzeichnet ist.

Durch das Zusammenwirken dieser Gegebenheiten erwächst im Spessart eine wertvolle Eiche, die in etwa 250-300 Jahren eine Stärke von 60 cm hat und einen hohen Anteil von Furnierholz liefert.

Um 1990 trat im Spessart die moderne Eichenwirtschaft in den Vordergrund durch die Erkenntnis, welche großen wirtschaftlichen Werte und Möglichkeiten in zielstrebig und planmäßig bewirtschafteten Eichenbeständen enthalten sind. Besondere die Furnierindustrie fand ihre Anforderungen an ein gutes Elchenfurnierholz in der Spessarteiche verwirklicht: Feinrindigkeit, gleichmäßiger Jahrringbau, Geradschaftigkeit und Fehlerfreiheit, helle Holzfarbe, hohe Durchmesserstärke. Die leider nur geringen Altholzbestände wurden daher intensiv gepflegt. Darüber hinaus wurde die Nachzucht wertvollen Eichenholzes begonnen. Die Eichenanbaufläche wurde vermehrt, die bestände regelmäßig vorsichtig durchforstet, die Nutzung der Alteichenbestände auf einen längeren Zeitraum verteilt, um möglichst einen Anschluss an die Nutzbarkeit der nachwachsenden Eichenbestände zu erreichen.

Die heutige Eichenwirtschaft stellt sich folgendermaßen dar: In den leider ziemlich seltenen Mastjahren - durchschnittlich alle 4-6 Jahre eine Sprengmast, alle 10 - 12 Jahre eine Vollmast - werden in Schirmstellung unter Eiche. Buche, Kiefer dichte Streifensaaten ausgeführt und durch Einzäunung vor Wildschaden geschützt. Mit Heranwachsen der Saaten wird der Schirm in mehreren Hieben aufgelichtet und nach 5-8 Jahren ganz geräumt. Buche als unbedingt notwendiger Schutz für die Stämme der heranwachsenden Eichen wird in die Eichenkultur meist durch Pflanzung in den ersten 5 Jahren eingebracht. Der sog. Eichenmehltau, eine gefährliche Pilzkrankheit, wird durch Besprühen der Kulturen mit Schwefelpräparaten bekämpft. Daneben erfolgt ein Bekämpfen des Unkrautes, ein Aushieb von Anflug unerwünschter Holzarten wie Birke, Weide, Kiefer, Lärche und, wenn nötig, eine Bekämpfung von Mäusen. Das Ziel aller dieser Pflegemaßnahmen ist das Heranziehen eines möglichst dichten Jungwuchses, weil er die Voraussetzung für das Heranwachsen gerader, astreiner und feinrindiger Stämme ist. Erst etwa im Alter von 30 Jahren erfolgen die ersten vorsichtigen Läuterungen mit dem Ziel der Entfernung zunächst nur der zur Protzenbildung neigenden Eichenstämme, der in den Eichenkronenraum eindringenden Buchen sowie unerwünschter anderer Holzarten, Mit etwa 50-jährigem Alter der Eichenbestände beginnen die Durchforstungen mit dem Ziel der planmäßigen Pflege der gut geformten Zukunftsstämme. Diese Durchforstungen werden in 3-jährigem Turnus durchgeführt, bis etwa im Alter von 150 Jahren die Endstellung der Eichenbestände annähernd erreicht ist. Bei allen Hiebmaßnahmen wird besondere Aufmerksamkeit dem beigemischten Buchen-

Nebenbestand gewidmet, der einerseits genügend Licht erhalten muss, um am Leben zu bleiben, der andererseits aber daran gehindert werden muss, in den Kronenraum der Eichen emporzuwachsen und diesen dadurch in seiner Kronenentwicklung zu beeinträchtigen. Eventuell müssen einzelne Buchen durch eine besondere Kletterkolonne entwipfelt werden. Nach 250 - 300 Jahren können dann diese Eichenbäume als Werteichenstämme genutzt werden. (s. Anlagen 19.1, 19.2)

1.5. Edellaubhölzer

Eine Vorhersage der künftigen wirtschaftlichen Bedeutung der Edellaubhölzer ist sehr problematisch, doch ist es nicht ungerechtfertigt anzunehmen, dass diese auch in Zukunft ihre bisher gezeigte wirtschaftliche Bedeutung behalten werden, Bei guter Qualität werden sie nach wie vor gern gekauft und haben sich im Konkurrenzkampf mit den importierten exotischen Hölzern bestens behauptet. In Anbetracht der Tatsache, dass sich bei diesen Importen exotischer Holzarten bereits ein Nachlassen von Qualität und Quantität bemerkbar macht, kann ein vermehrter Anbau einheimischer Edellaubhölzer nur von Vorteil sein, auch wenn sich der wirtschaftliche Nutzen erst in Jahrzehnten auswirken kann.

Gerade bei der Abkehr von Buchen-Reinbeständen kann man auf nährstoffreichen Standorten den Wert der bestände durch teilweises Ersetzen der Buche durch Edellaubhölzer sehr heben, wobei der Anteil dieser Edellaubhölzer relativ hoch sein sollte, gerade weil gegenwärtig oft genug nur durch diese aus den heutigen Buchen- Edellaubholz - Mischbeständen ein positiver Ertrag erwirtschaftet werden kann. Die verstärkte Beimischung der Edellaubhölzer ist außerdem dort empfehlenswert, wo das Buchensterben eine ernstliche Gefahr darstellt.

Von den standörtlichen Voraussetzungen her liegen in den Mittelgebirgen Hessens für die verstärkte Nachzucht von Edellaubholzern auf vielen Standorten günstige Bedingungen vor. Eine Einschränkung ist aber dadurch gegeben, dass es sich vorläufig empfiehlt, weil gründliche Erfahrungen fehlen, eine verstärkte Nachzucht nur dort zu beginnen, wo schon ein gewisser Anteil gutwüchsiger Exemplare von Edellaubholzern in den jeweiligen Beständen vorhanden ist und dadurch eine zahlenmäßige Vermehrung standörtlich aussichtsreich und ohne bedeutende Kosten möglich ist.

1.4. Fichte

1.4.1. Allgemeine wirtschaftliche Bedeutung

Die Fichte ist die Holzart mit hoher Massenleistung auf Böden mit guter Wasserversorgung in Winterhanglagen und Muldenlagen aller Mittelgebirge, wobei ihre wirtschaftliche Bedeutung mit zunehmendem Nährstoffreichtum wächst. Sie ist auf solchen eutrophen und mesotrophen Standorten die ertragreichste einheimische Baumart des deutschen Waldes.

Gegenwärtig ist die Fichte der Brotbaum der hessischen Forstwirtschaft. Ihr Bestockungsanteil beträgt z. Zt. rund 30 %, er liegt damit unter dem durchschnittlichen Bestockungsanteil der Bundesrepublik mit 42,4 % (1961). Eine wesentliche Verminderung ihres Bestockungsanteiles ist in Hessen deshalb z. Zt. nicht geplant. Verwiesen werden soll hierzu auf die Stellungnahme des derzeitigen Referenten für Waldbau in Hessen, Dr. Zimmermann, zu den Empfehlungen des Europarates bezüglich einer Einschränkung des intensiven Nadelholzanbaues in natürlichen Laubwaldgebieten der gemäßigten Zone Europas wegen der nachteiligen ökologischen Folgen.

1.4.2. Zu den Empfehlungen des Europarates nahmen die jeweiligen zuständigen forstlichen Dienststellen der einzelnen Bundesländer der Bundesrepublik Stellung (s. AFZ, Nr. 2o ff, 1968), so auch Dr. H. Zimmermann. Zu Anfang führte er kurz an, dass der Nadelholzanbau in Hessen auf natürlichen Laubholzstandorten teilweise durch die Devastierung vieler dieser natürlichen Laubholzstandorte in der Vergangenheit begünstigt worden war (s. Kapitel Waldgeschichte).

Er führte dann weiter aus: "Dies darf bei der Beurteilung einer nachteiligen Änderung der Eigenschaften natürlicher Wald-Standorte durch Nadelholzreinanbau nicht übersehen werden. Die heute oft unstandortgemäße weite Verbreitung von Fichte und Kiefer in ehemals bäuerlichen Marken ist darauf zurückzuführen. Es wäre verfehlt, aus der Labilität dieser derzeitigen Nadelholzstandorte eine Überbewertung der schädlichen Einflüsse des Nadelholzreinanbaues auf den Boden, seine Fauna und Flora herzuleiten.

Die Fichte ist in großen Teilen Hessens rentabel nur in Reinbestand anzubauen. Wegen der unterschiedlichen Umtriebszeiten stellt sie als Mischholzart in den weit verbreiteten autochthonen

Buchen- und Eichenmischbeständen eine erhebliche Gefahr für das dauerhafte Bestockungsgefüge solcher Laubholzbestände dar. Es wird deshalb weitgehend bei einer räumlichen Trennung des Anbaues der beiden Hauptholzarten Buche und Fichte bleiben müssen, d.h. die Fichte wird auch weiterhin im Reinbestand einen erheblichen Anteil der Waldfläche Hessens innegehalten, wobei z. Zt. differenzierte Düngungs- und Wasserhaushaltsversuche angestellt werden. Auf den Reinanbau der Fichte aus überwirtschaftlichen Gründen zu verzichten, hieße z. Zt. etwa soviel, wie von der Automobilindustrie zu verlangen, keine benzingetriebenen Kraftfahrzeuge mehr wegen der Gefahr der Luftverunreinigung herzustellen.

Der Reinanbau der Fichte allerdings geschieht inzwischen weitgehend nach streng standortlichen Prinzipien der Leistungsfähigkeit, Sicherheit und Bodenerhaltung sowie neuerdings nach Gesichtspunkten der Landesplanung und Raunordnung, in welche regional auch wasserwirtschaftliche Überlegungen einzuziehen sein werden, sobald genügend Klarheit über die Funktion Wald und Wasser geschaffen ist.

Hier bleibt allerdings die Frage, wie etwa der private Waldbesitzer für den Verzicht auf einen rentablen Fichtenanbau zu entschädigen sein würde.

Diesen Ausführungen darf nicht entnommen werden, dass die Zukunft der hessischen Forstwirtschaft etwa im Fichtenreinanbau zu suchen wäre und die Empfehlungen des Sachverständigenausschusses des Europarates unbeachtet blieben. Es kann aber daraus entnommen werden, dass zur Zeit an eine wesentliche Einschränkung des Fichtenanbaues, auf eine dereitige Verbreitungsfläche von 30 % der hessischen Waldfläche bezogen, nicht gedacht werden kann" (AFZ Nr. 20. 1968, S.550/51).

1.5. Douglasie

Ihr Anbau begann in Hessen wie in allen übrigen Teilen Deutschlands gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Die ersten Versuchsanbauten begannen 1884/85, ein erster Höhepunkt des Anbaues fiel in den Zeitraum 1900-1910(in den folgenden Kriegs- und Nachkriegs jähren erfolgte ein Absinken mit einem zweiten Aufschwung zu Anfang der 30-er Jahre. Nach dem 2. Weltkrieg begann die stärkste und noch stets wachsende Anbau-Phase für die Douglasie in Hessen. Mit Ausnahme des Kleinprivatwaldes ist in allen Waldeigentumsarten in etwa gleicher Weise dieser Anbau erfolgt.

Für den Anbau in Hessen eignet sich besonders die viridis-Varietät, weil diese am wüchsigsten und am wenigsten gegen Krankheiten anfällig ist. Diese Varietät stammt aus den pazifischen Küstengebirgen und den Westkaskaden Nordamerikas bis etwa 600 m NN, und in klimatischer Beziehung ist der gesamte hessische Raum für ihren Anbau geeignet.

Ein Vergleich der Douglasienbestände in Hessen mit Fichtenbeständen in Hessen brachte folgende Ergebnisse:
a) Die Douglasie war der Fichte auf allen Standorten in Bezug auf den Höhenwuchs überlegen.
b) Diese Überlegenheit der Douglasie war auf flachgründigen, steinigen, trockenen Südlagen am größten (bis 40 %).
c) Im Derbholz-Massenzuwachs war die Douglasie der Fichte durchschnittlich um 3o % überlegen.
Obwohl die Douglasie den meisten Menschen bisher mehr durch ihren aromatischen Duft bekannt sein dürfte als durch ihre sonstigen Eigenschaften, so sind es doch gerade die von keiner einheimischen Nadelholzart erreichte Dauerhaftigkeit, Festigkeit und Stärke ihres Holzes, die von ausschlaggebender Bedeutung für ihren Anbau in Hessen sind.

Die hessische Forstwirtschaft wird durch den Douglasienanbau nicht nur Holzmasse, sondern auch durch stufenweises Aufasten Wertholz in größeren Mengen gewinnen. Eine Erweiterung ihres Anbaues wird daher die Einnahmen aus dem Wald wesentlich vermehren.

1.6. Lärche

1.6.1. Ihr Anbau kann nur erfolgreich sein, wenn er planmäßig geschieht. Wuchsleistung und Qualität der Lärche sind abhängig von Standort, Herkunft und waldbaulicher Pflege. Viele ertragsreiche Lärchen-Althölzer in Hessen zeigen den möglichen Anbauerfolg der beiden Lärchenarten (europäische und japanische). Die europäische Lärche findet in Hessen günstige Standortbedingungen auf den frischen Urgestein- und Buntsandsteinböden mit Lößauflage (Odenwald, Spessart, Knüll, Reinhardswald, Kaufunger Wald), im Vogelsberg und und auf Rotliegenden-Böden der Wetterau. Der

Japanischen Lärche müssen in den gleichen Gebieten wegen ihres hohen Feuchtigkeitsbedürfnisses die frischen Böden, besonders Unterhänge, Mulden und Tallagen zugewiesen werden, wo für die europäische Lärche ein erhöhter Krebsbefall droht.

Als Nadelholz-Mischholzart zur Buche dürfte sich die Lärche viel besser eignen als z.B. Kiefer und Fichte. Die Kiefer wächst in Buchenbeständen meist sperrig und grobästig. Die Fichte hält wegen ihrer kürzeren Lebensdauer nicht bis zu den wirtschaftlich erst ergiebigen Umtriebezeiten der Buche von 120 - 200 Jahren durch und hinterlässt bei gruppen- und forstweiser Einmischung dann Lücken, die zu Bodenrückgang und Schädigung der Buchenschäfte führen.

Die Lärche dagegen als anpassungsfähige, langlebige Holzart verspricht im Lärchen-Buchen-Mischbestand gesteigerten Gewinn bei normalen Buchen-Umtriebszeiten,

1.6.2. Die Schlitzer Lärchen

Das Lärchenvorkommen im Graf Görtzischen Forstamt Schlitz gehört zu den ältesten und größten künstlichen Lärchenvorkommen in der Bundesrepublik. Viele forstliche Exkursionen aus dem In- und Ausland besuchten dieses Vorkommen, das fast als Art Großversuch bezeichnet werden kann für waldbauliche, ertragskundliche und betriebswirtschaftliche Beobach-tungen für den Anbau der Alpenlärche im nordöstlichen Buntsandsteingebiet Oberhessens.

Das Vorkommen liegt in den Wuchsbezirken Schlitzer Bergland und Fulda-Haune-Bergland (s. Anlage 24.1) auf tiefgründigen, frischen, schwach lehmig bis lehmigen Böden mit hohem Wasserspeicherungsvermögen.

Nach vereinzelten Kulturversuchen mit Lärche bereits ÜB die Mitte des 18. Jahrhunderts erfolgte im 19. Jahrhundert im Zuge der Umwandlung der dortigen devastierten Mittel- und Niederwälder die planmäßige Einbürgerung der Lärche. Die Lärchensamen wurden aus den Österreichischen Alpen im weiteren Bereich von Innsbruck aus einem nicht näher abzugren-zenden Erntegebiet bezogen. Die Lärche wurde meist durch Saat vor allem als Mischholzart eingebracht. Die reduzierte Lärchenfläche beträgt heute rund 500 ha.

Die Schlitzer Lärche leistet auf den ihr zusagenden Standorten - Höhenlage über der Talnebelzone, ausreichender Lichtgenuss, lebhafte Luftbewegung, Böden mit günstiger physikalischer Beschaffenheit und bei entsprechender waldbaulicher Pflege in obigen Wuchsbezirken Vorzügliches. Sie erreicht dann Höhen bis 5o m, Brusthöhendurchmesser von 85 cm und eine einheitliche, schöne Phänotypenausformung.

Die Schlitzer Lärche eignet sich für eine Vielzahl von Holzverwendungsmöglichkeiten: Furnierholz, Schneide- und Dielungssortimente, Rammpfähle für den Hafenbau. Telegraphenmasten, Holz für Bottich- und Silobau, Stallgebälk usw.

Leider wird die Schlitzer Lärche etwa ab einem Alter von 130 Jahren in wachsendem Ausmaß durch Rotfäule gefährdet, d.h., dass das Altersoptimum für die Pilzwiderstandsfähigkeit rund 100 Jahre früher liegt als in den alpenländischen Heimatgebieten.

Waldbaulich eignet sich die Schlitzer Lärche sehr gut als Mischholzart bei Rücksichtnahme auf ihre Empfindlichkeit im 2.- 4. Jahrzehnt gegen Schatthölzer. Die Mischung der in obigen Wuchsbezirken stark Rohhumus bildende Lärche mit Buche oder Hainbuche verhindert auf den Buntsandsteinstandorten eine Schädigung des Bodens. Neben ihrer waldbaulichen und betriebswirtschaftlichen Bedeutung hat die Schlitzer Lärche auch in der forstlichen Forschung eine Bedeutung erlangt. Sie ist in einer Anzahl größerer Provenienzversuche außerhalb ihres Schlitzer Vorkommens bis nach Neuseeland und Nordamerika vertreten.

Zahlreiche Forstmänner aus Wissenschaft und Praxis des Inlandes und Vertreter der verwandten Fachgebiete des Auslandes (Belgien, Chile, Dänemark, England, Finnland, Frankreich, Italien, Japan, Jugoslawien, Kanada, Niederlande, Norwegen, Österreich, Ostdeutschland, Polen, Schweden, Schweiz, Tschechoslowakei, Türkei, USA) besuchten nach dem 2. Weltkrieg die Schlitzer Lärchenvorkommen.

Es ist verständlich, dass das Saatgut der Schlitzer Lärchen sehr begehrt ist. Sie sind von der Deutschen Kontrollvereinigung für forstliches Saat- und Pflanzengut als Sonderherkunft eingestuft. (s. Anlage 19.3, 19.4)

2. Die Hessische Staatsdarre Wolfgang
Eine genaue Aufstellung des Samen- und Pflanzenverbrauches der letzten Jahre zumindest für die hessischen Staatswaldungen soll hier nicht gegeben werden. Der Verbrauch ist in den Wirtschaftsergebnissen der Hessischen Staatsforstverwaltung für die jeweiligen Jahre festgehalten.

Eine besondere Darstellung erfordert aber die Hessische Staatsdarre Wolfgang. Sie konnte 1966 auf ihr 140-jähriges Bestehen zurückblicken. Ehemals kurhessische Klenge kam sie 1866 an Preußen. 1945 wieder an Hessen. Schon im vorigen Jahrhundert versorgte sie die westlich der Elbe gelegenen Teile Preußens, 1922 übernahm sie die Samenversorgung der Waldungen der Öffentlichen Hand fast ganz Preußens. Damit war die Staatsdarre Wolfgang schon vor dem 2. Weltkrieg die vielseitigste in Deutschland und eine der größten. Nach dem 2. Weltkrieg konnte die Darre ihre führende Stellung in dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik weiter ausbauen.

Dieser weitere Aufstieg der Darre wurde begünstigt durch den fast unerfüllbaren Samenbedarf der Nachkriegsjahre zur Heilung der Schäden in den Wäldern der Bundesrepublik. Schon 1947 musste daher mit einem Ausbau der Darre begonnen werden, der sich vor allem auf die getrennte und herkunftsgesicherte Aufbereitung und Veredlung kleiner und kleinster Saatgut-mengen bezog. 1948 wurde bereits eine Spezialdarre aufgestellt, mit deren Hilfe eine wirtschaftliche Aufbereitung auch kleinerer Zapfenmengen (von 50 kg aufwärts) möglich wurde. 1949 erfolgte die Konstruktion einer Kleinatdarre für wirtschaftlichen Entsamung auch kleinster Zapfenmengen (500 g aufwärts). Weiter konstruierte die darrtechnische Versuchsstelle in Wolfgang die Waldsamen-Entflügelungsmaschine Nordmark, Typ Wolfgang, die heute in allen bedeutenden Darrbetrieben Westeuropas in Verwendung ist. 1953 wurde in Wolfgang als erstem Klengbetrieb in der Bundesrepublik die Spezialreinigungsmaschine für Lärchensamen "Vibragem" aufgestellt.

Die obige Darstellung über die Modernisierungs- und darrtechnischen Verbesserungsmaßnahmen und noch andere moderne Maschinen und Anlagen zeigen den hohen Entwicklungszustand der Hessischen Staatsdarre Wolfgang. Sie hat außerdem eine bedeutende Wirkung auf einen Großteil der europäischen Klengindustrie ausgeübt, die z. Zt. weitgehend mit in Wolfgang entwickelten bzw. erprobten Maschinen ausgestattet ist.

3 Pflanzverfahren in Hessen
Auf den meisten Standorten Hessens ist das maschinelle Pflanzen aus Gründen der Relief-Gegebenheiten nicht möglich. Nur in der Rhein-Main-Ebene kann man mit Hilfe von Motorraupen die Wurzelstücke beseitigen, die Kulturflächen durch Vollumbruch feldmäßig bestellen und dann eine halbmaschinelle Pflanzung vornehmen (Pflanzleistung 1.000 Pflanzen pro Std. und Pflanzer/in). Sonst kann auf den Mittelgebirgstandorten fast nur in reiner Handarbeit gepflanzt werden. Wenn trotzdem in den letzten 10 Jahren ohne Kostenanstieg (trotz wachsender Löhne usw.) jährlich rund 1 % der Landesforsten (die jährliche durchschnittliche Schlagfläche) rekultiviert werden konnte, so lag das vor allem an der Winkelpflanzung mit der "Wiedehopfhaue" nach Oberforstmeister Dr. Reißinger, die sich sehr bewährt hat. Nach diesem System wird im Akkordlohn gepflanzt.

4. Die Neukulturen im Hessischen Staatswald
Die jährliche Neukulturfläche betrug in den vergangenen Jahren etwa 1% der Holzbodenfläche. Die durchschnittliche Neukulturfläche der Forstwirtschaftsjahre 1958 -1967 betrug 3138 ha und lag damit um 11% unter der geplanten jährlichen Schlagfläche des ersten Forsteinrichtungsumlaufs (3532 ha). Bei Berücksichtigung der in obigen Zahlen nicht enthaltenen Naturverjüngung kann damit angenommen werden, dass das Verjüngungsziel im Hessischen Staatswald der Fläche nach erreicht wurde.

Die Neukulturflächen im Hessischen Staatswald der 10 Forst-Wirtschaftsjahre 1958 - 1967 zeigt die Anlage 18.1. Die Neukulturflächen - ohne Naturverjüngung - für einige Hauptholzarten in den Forstwirtschaftsjahren 1959 - 1967 zeigen die Anlagen 18.2, 18.3. Die Flächen Prozente einiger Hauptholzarten an den Neukulturen - ohne Naturverjüngung - für die Forstwirtschaftsjahre 1964 - 67 zeigt die Anlage 18.4 .

Die Anlagen, besondere die letzte, zeigen das starke Überwiegen des Nadelholzes bei den künstlichen Neukulturen, was durch die geplante Verminderung des Laubholzanteiles in Hessen begründet ist.

5. Vom forstlichen Versuchswesen in Hessen

5. 1. Das forstliche Versuchswesen in Hessen

Auch in Hessen werden seit der Gründung der deutschen Forstlichen Versuchsanstalten 1871 seit nun fast 100 jähren forstliche Versuche durchgeführt und zwar aus geschichtlich bedingten Gründen von
a) der Hessischen Forstwirtschaftlichen Versuchsanstalt
b) der Niedersächsischen Forstlichen Versuchsanstalt.
Einen Schwerpunkt dieser forstlichen Versuche bildet von Anfang an die langfristige Beobachtung des Wachstumsganges Ton Baumarten und Baumartenmischungen in Dauerversuchsflächen mit dem Ziel der Klärung folgender Fragen. Welcher Massen- und Holzwert-Ertrag von Waldbeständen kann erwartet werden
1. bei unseren deutschen Bauarten,
2. bei ausländischen Baumarten auf hiesigen Stanorten,
3. bei Mischungen von in- und ausländischen Baumarten im Vergleich mit Reinbeständen der jeweiligen beteiligten Baumarten auf gleichem Standort,
4. bei den unter 1-3 genannten Waldbeständen
a) bei verschieden starken Durchforstungseingriffe
b) bei variiertem Kulturverfahren,
c) bei verschiedener Samenherkunft(Provenienzfrage]
d) bei Düngungsmaßnahmen.

5. 2. Ergebnisse von hessischen Lärchen-Mischbestände-Versuchsflächen

Es sei hier nur über die Ertragsleistung von Lärchen in Mischbestandsversuchsflächen berichtet. Dieses Problem hat heute eine besondere Airtualität, da bei dem auch in Hessen geplanten Übergang von Buchen-Reinbeständen zu ertrage reicheren Buchen-Nadelholz-Mischbeständen den Lärchenarten eine besondere Bedeutung zukommt.

Anlage 20. 5. zeigt die hohen Zuwachsleistungen von 7 hessischen Lärchen-Mischbestands-Versuchsflächen auf gutem Standort. Anlage 2 zeigt den Massenzuwachs im Verlauf des jeweiligen Beobachtungszeitraumes auf 2 verschiedenen Versuchsflächen.

Lebensalter. Holzartenzusammensetzung und Beobachtungen Zeitraum sind bei den einzelnen Versuchsflächen verschieden, gemeinsam ist die Dominanz der rotwüchsigen Lärche im Oberstand gegenüber den meist unterständigen Mischholzarten und der hohe Gesamtassenzuwachs der Mischbestände. Die gemessene und geschätzte durchschnittliche jährliche Gesamtzuwachsleistung der Lärchenbestände von 9 - 14 fm dürften den durchschnittlichen jährlichen Zuwachsleistungen der Fichte ebenbürtig sein. Die höchsten Zuwachsleistungen wiesen Mischbestände mit japanischer Lärche auf. Auch Mischbestände mit europäischer Lärche zeigten gute Zuwachsleistungen, doch ist hier von entscheidender Bedeutung die Provenienz.

5. 3. Ergebnisse hessischer Lärchenprovenienz- Versuchsflächen

Die vor kurzem erfolgte Auswertung der Lärchenproveniez-Versuche im Forstamt Gahrenberg ergab bedeutende Unterschiede der einzelnen Lärchenherkünfte in Bezug auf ihre Wuchsleistung, Schaftform und Resistenzeigenschaft gegen Schäden. (s. Anlagen 2o.3, 2o.4)

Nach den gezeigten Eigenschaften erwiesen sich für den Anbau als sehr gut geeignet: die Sudetenlärche (gut geeignet) Lärchen aus dem Wiener Wald, aus Japan und die Schlitzer Lärche.
Nicht geeignet: alle angebauten Hochlagenherkünfte aus den West- und Südwest-Alpen.

6. Die Forsteinrichtungen in Hessen

1) Verantwortungsbewusste Forstwirtschaft, und damit auch Waldbau, benötigt regelmäßig wiederkehrende, umfassende Planung für einen längeren Zeitraum, laufende Beobachtung des Vollzuge

und ständige Korrekturen. Das ist die Aufgabe der Forsteinrichtung. Der jeweilige Planungszeitraum heißt Forsteinrichtungszeitraum.

Da viel zu wenig Fachkräfte vorhanden sind, um die Forsteinrichtung aller Forstämter zum jeweiligen gleichen Stichtag durchzuführen, wird innerhalb des Forsteinrichtungsumlaufs die jeweilige

Forsteinrichtung der einzelnen Forstämter nacheinander durchgeführt, so dass am Ende eines Forsteinrichtungsumlaufs die Forsteinrichtung aller Forstämter durchgeführt ist. Forsteinrichtungszeitraum und Forsteinrichtungsumlauf können dabei zeitlich gleich lang sein. Im folgenden Forsteinrichtungsumlauf erfolgt dann wieder der Reihe nach die nächste Forsteinrichtung der einzelnen Forstämter.

Es ist nun das Bestreben der Hessischen Forsteinrichtungsanstalt, einmal die Forsteinrichtung als solche zu rationalisieren, zum anderen, bei der Forsteinrichtung möglichst rationell zu arbeiten. Deshalb wurden moderne Hilfsmittel wie Lochkarten und elektronische Datenverarbeitung schon sehr früh benutzt (die Umstellung auf die 3. Computergeneration steht bevor) und auch das Luftbild gewinnt eine zunehmende Bedeutung. Durch all das "ist die hessische Forsteinrichtung durch ihre niedrigen Kosten im Rahmen der Bundesländer berühmt und - aus der Sicht der Amtskollegen - berüchtigt. (Landforstmeister Henne im Waldforum 68, S.65).

Bei einer solchen Forsteinrichtung eines Forstamtes wird ein sog. Betriebswerk fertig gestellt, das sich zusammensetzt aus einer Bestandsaufnahme im jeweiligen Forstamt und aus einer Betriebsplanung für den Zeitraum des jeweiligen Forsteinrichtungsumlaufs.

2) Der gegenwärtige Forsteinrichtungsumlauf für den hessischen Staatswald umfasst die Zeitspanne 1961 - 1971. In dem vorhergehenden Forsteinrichtungsumlauf 1950-1960 für den hessischen Staatswald gab es für die technischen Einzelheiten zur Durchführung der Forsteinrichtungsarbeiten nur die in mehreren Merkblättern niedergelegten "Richtlinien für Forsteinrichtungsarbeiten 1950". Diese wurden auf Grund der Erfahrungen der vergangenen Forsteinrichtungsumläufe neu gefasst und geordnet zu der geschlossenen "Anweisung für Forsteinrichtungsarbeiten im hessischen Staatswald 1961 (AJKA 1961), die nicht nur anweisenden sondern, wie die Richtlinien für Porsteinrichtungsarbeiten 1950", auch erläuternden Charakter hat. Sie regelt auch die Forsteinrichtungsarbeiten im Gemeinde- und Privatwald, zu denen die Waldeigentümer dieser Waldbesitzarten nach § 27 der hessischen Forst. Ges. verpflichtet sind.

Einige wichtige Punkte aus der "AFEA 1961" sind als Auszug in Anlage 22 beigefügt.

3) Besonders hingewiesen werden soll auf da. sog. "Hessenwaldbeispiel", das in den Anlagen zur "AFEA 1961" enthalten ist (s. Anlage 11.3). Es stellt ein Musterbeispiel für eine Übersicht über die Hauptergebnisse der Betriebsregelung (= sog. Hauptübersicht)" dar, in der die Einzelergebnisse der Waldzustandserfassung und Betriebsplanung zusammengefasst und der Hiebsatz hergeleitet wird (s. AFEA 1961, 1,1).

Gleichzeitig ist es aber auch eine "Hauptübersicht" über, die hessischen Staatswaldungen mit dem mittleren Stichtag 1.10.1956, denn es gibt in Hundertstel-Werten eine Zusammenfassung der Hauptergebnisse der Betriebsregelungen aller hessischen Staatswaldungen im Forsteinrichtungsumlauf 1950-1960 mit mittlerem Stichtag 1.10.56 (s. Hessenwald-Beispiel, Anmerkung rechts oben). Es sind aus ihm zu entnehmen: Flächenübersicht, Holzartenüber-sicht, Bestand- und Schlagflächenübersicht, Vorratsnachweis, Zuwachsnachweis, Hiebsatzplanung gültig für obigen Stichtag. Da Änderungen in Holzartenzusammensetzung, Vorrat usw. normalerweise langsam vor sich gehen, haben die Angaben des "Hessenwald- Beispiels" auch heute noch einen relativ hohen Gültigkeitswert.

7. Die wichtigsten Punkte der waldbaulichen Bestandsaufnahme und -planung aus der Forstseinrichtung eines Forstamtes, gezeigt am Beispiel der Forsteinrichtung 1961 des für den Wiesbadener Stadtwald damals zuständigen staatlichen Forstamtes Sonnenberg

Die folgenden Ausführungen sind ein Auszug aus dem nach der AFEA 1961 erstellten Betriebswerks für den Wiesbadener Stadtwald, bezogen rückwirkend auf den 1.10.1961, erstellt vom damaligen Forstamtsleiter Forstmeister Dr. Zimmermann. Die Gliederung dieses Auszuges erfolgte gemäß der

in der AFEA 1961 (Anlage zu Abschnitt K) vorgeschriebenen Gliederung der "Allgemeinen Beschreibung der Revierverhältnisse" (s. Anlage 22).

1) geographischer Überblick
1a) Flächenstand und Organisation: Der Stadtwald Wiesbaden umfasste am
1.10.1961 3061,6896 ha Holzboden, 133,8182 ha Nichtholzboden
Sa. 5195,5030 ha Forstbetriebsflache

Das Gebiet des Stadtwaldes war aufgeteilt in 7 Betriebsbezirke mit durchlaufender Nummerierung der Wirtschaftsfiguren. Größe der Forstbezirke (s. Anlage 23.1)

2) Rechts- und Verwaltungsverhältnisse
2a.) Betriebsleitung: Der Stadtwald Wiesbaden unterstand am 1.10.1961 dem Staatsforstamt Sonnenberg, das zur verantwortlichen Übernahme der gesamten Betriebsleitung gemäß Forstgesetz verpflichtet war. (Heute untersteht der Stadtwald einem eigenen städtischen Forstamt).

3) geodätische Grundlagen
3a) Karten. Es wurde 1962 der Stadt eine aus 19 Kartenblättern bestehende Forstgrundkarte im Maßstab 1: 5000 vorgelegt.

4) natürliche Grundlagen
4a) Lage und Relief. Das Gebiet des Wiesbadener Stadtwaldes liegt hauptsächlich auf der stark zerschnittenen S0-Abdachung des Rheingau-Gebirgszuges und bedeckt ringförmig, mit Ausnahme der im 0sten liegenden Forstwartei Igstadt, die Stadt. Es beginnt meist unmittelbar an der Bebauungszone oder an Grünanlagen und reicht bis über den Gebirgskamm nach NO, umfasst also Höhen von 150 - 570 m NN.

4b) Klima. Das Gesamtklima ist gekennzeichnet durch lange Vegetationszeit, mittlere Niederschläge und den Warmluftstau im Mainzer Becken und Maintal. Das jeweilige Lokalklima wird geprägt durch die tiefen Erosionsfurchen der steilen SO-Abdachung des Gebirges.

4c) Geologie und Böden. Der Gebirgskamm besteht aus Sandsteinen, Konglomeraten und Quarziten des Unterdevons mit aufliegenden Quarzitrankern und Lockerbraunerden. Nach S hangabwärts folgen unterdevonische phyllitische Tonschiefer und Buntschiefer und vordervo-nische Serizit-Gneise mit allen formen aufliegender mesotropher Braunerden. In den tieferen Beckenlagen herrschen vor tertiäre Plastesole mit aufliegenden Parabraunerdepseudogleien mit allen Übergängen zu Pseudoparabraunerdegleien. Löß ist in Anteilen in den Beckenlagen vorhanden.

4a -c) Durchschnittswerte für Weiser-Standorte, die auf rund 70 % der Stadtwaldfläche in Höhenlagen von 220-380 m zutreffen.

Höhenlage	260 m - 380 m
Jahresmitteltemperatur	8.7° C - 8.0° C
Vegetationsdauer (Rubner)	155 - 165 Tage
Mittlere Luftfeuchte	70 %
Jahresniederschlag	680 - 710 mm (VZ 370 mm)
Feuchtigkeitsindex	14.9 - 15,3
TVS	14.9 - 15,3
Bodenwasserführung	Hangwasserzuzug und Hangwasserdurchzug
Bodentyp	Pseudogleiparabraunerde auf Phyllitzersatz und Parabraunerde auf Lößlehm mit geringer Schieferbeimengung über Buntschiefer
Standortbewertungsziffer (RFS)	90 - 65
Pflanzensoziologischer Typ (Knapp)	frischer Sternmieren Wald und Farn-Sternmierenwald

Anmerkung

VZ	s. LS 63, D5.4
Feuchtigkeitsindex	s. LS 63, D5.4
TVS	s. LS 63, D5.4
RFS	s. LS 63, D5.4
Pflanzensoziologischer Typ (Knapp)	s. LS 63

4d) Vorkommen und forstliches Verhalten der Hauptholzarten
Die Hauptholzarten sind seit alter her Buche und Eiche. Natürlich begründete Buchenreinbe-stände und künstlich begründete Eichen-Reinbestände nehmen größere Flächen ein. Dabei ist ein ungewöhnlich hoher Stockausschlaganteil bei der Buche, besonders in den eingemeindeten Gemarkungen durch die Seetandsgeschichte festzustellen, der auf die erste Hochwaldgeneration nach Niederwald schließen lässt. Eine oft vorhandene Ungleichalterigkeit scheinbar homogener Mischbestände zeigt die vorausgegangene Mittelwaldbestockung. Häufig sind auch noch im Baumholzalter ehemalige Buchen-Reihen Pflanzungen innerhalb ehemaliger Stockaus-schläge oder ehemaliger Naturverjüngungen zu erkennen. Fast alle Buchenbestände haben heute stamm- bis gruppenweise eingesprengt einen Eichenanteil von 10 - 30 %.

Das Nadelholz hat einen geringen Bestockungsanteil. An eingesprengten alten Lärchen sind nur wenige vorhanden. Durch Vervollständigung der Naturverjungung 1946 - 48 mit Lärche wird diese als Mischbolzart in der Zukunft eine größere Bedeutung haben. Fichte ist als Mischholzart im Laubholz nur mit einem geringen Anteil vertreten. An Fichtenreinbeständen mit Douglasien-Anteilen sind einige, aber in guter Verfassung vorhanden, die größten Blöcke im Revier Frauenstein und im Platter Park.

Die Kiefer kommt bestandsbildend im Westen des Stadtwaldes, als Mischholzart in höherem Alter mit Buche, Eiche, Kastanie überall in unterschiedlicher Qualität vor.

Die Douglasie wurde in den vergangenen Jahren in allen Revieren bevorzugt angebaut, weil sie auf den Überwiegenden SO -Lagen des Stadtwaldgebietes günstigere Standortsbedingungen findet als die Fichte. Auch die Küstentanne wurde bevorzugt angebaut, weil für sie in den tieferen SO -Lagen besonders günstige Standortbedingungen vorhanden sind.

Besondere Waldformen im Bereich des Stadtwaldes zeigen Anlagen 23.7, 23.8. Die Holzartenzusammensetzung in den einzelnen Abteilungen zeigt Anlage 23.6.

Die guten Durchschnitts-Bonitäten in allen Altersklassen gleichen die Übernutzung der Vergangenheit wieder aus, obwohl der volle Bestockungsgrad in keiner Altersklasse bisher wieder erreicht ist. Sie betrugen : Eiche I,9 ; Buche II,5 ; Fichte I,7 ; Kiefer II,1 . Diese guten Durchschnitts-Bonitäten sind eine Folge der günstigen Standortbedingungen im Gebiet des Stadtwaldes.

Das Altersklassenverhältnis ist zufrieden stellend (s. Anlagen 23.2 und 23.4). Die volle (und reduzierte) Gesamtfläche wird in den Altersklassen 81 - 100 Jahre stärker unterschritten. In den einzelnen Holzartengruppen gleichen fast in jeder Altersklasse die Eiche, Fichte und Kiefer (Lärche) die fehlende (mögliche) Flächenbesetzung der Buche aus, besonders Kiefer (Lärche) in der Altersklasse 1 - 20, Fichte in der Klasse 41 - 61, Eiche in der Klasse 61 - 80 Jahre.

Der wirkliche Massenvorrat (s. Anlage 23.3 und 23.5) betrug 231 Vfm pro ha, das bedeutet bei Unterstellung der Holzpreise von 1962 einen Holzvorratswert von 30 Millionen DM (nach damaligem Geldwert). Das Altersklassenbild des wirklichen Massenvorrates zeigt, dass ein gewisser Übervorrat in den Altersklassen 21 - 60 Jahre durch die Fichte hervorgerufen wird, der Untervorrat in den Altersklassen 61-140 fast von dem Übervorrat der Buchen-Altersklassen über 141 ausgeglichen wird.

Der jährliche durchschnittliche Zuwachsnachweis weist mit 6,2 Vfm/ha/lz einen sehr guten Wert auf. Die Fichte mit 28 % des Gesamtzuwachses auf 16 % der Gesamtholzbodenfläche mit einem Vorratsanteil von rund 15 % zeigt, dass sie auf den besten Standorten stockt.

5. Wirtschaftliche Grundlagen
5a) Landeskulturelle Bedeutung

Um die waldbauliche Zielsetzung für die Zeit nach dem 1.10.1961, wie sie der damalige Landforstmeister Dr. H. Zimmermann aufgestellt hat, zu verstehen, muss man sich die Gesamtsituation des Wiesbadener Stadtwaldes bewusst gemacht haben, wie Dr. H. Zimmermann sie selbst dargestellt hat.

5a. 1) Die Überwirtschaftliche Bedeutung des Wiesbadener Stadtwaldes: "Die über alle merkantilen Gesichtspunkt hinausgehende Bedeutung des Wiesbadener Stadtwaldes für die nächsten Jahrzehnte

kann kaum abgeschätzt werden. Die allgemeine Wohlfahrtsfunktion dieses Waldes wird ein Ausmaß erlangen, welche alle ökonomischen Erwägungen zurückstellt. Wasserhaushalt und Frischluftreserve für das industrialisierte Mainzer Becken und die Erholungsfunktion des stadtnahen Waldes für die Bevölkerung der Städte Wiesbaden und Mainz ist in den letzten Jahren wiederholt in Zeitschriften, Vorträgen, in Appellen an das Stadtparlament und auf zahlreichen Begängen mit Porstbeamten, Vereinen und Interessierten dargelegt worden (S. 23) ... Es sei bedacht, dass der Waldboden rund um Wiesbaden jährlich etwa 35 Millionen Kubikmeter Wasser hält und aufbereitet, während über den Asphaltflächen eine ähnliche Menge nutzlos in den Kanälen zum Rhein fließt (S. 24)".

5a. 2) Die wirtschaftliche Bedeutung des Wiesbadener Stadtwaldes: Die jährlichen Einnahmen aus dem Stadtwald betrugen 1961 weniger als 1 % der jährlichen Haushaltseinahmen der Stadt. Der gesamte Zerschlagungswert des Wiesbadener Stadtwaldes nach forstwirtschaftlichen Gesichtsunkten betrug nach damaligen Schätzungen nur einen geringen Teil der damaligen jährlichen städtischen Haushaltsplanausgaben. Der reine Bodenverkehrswert hingegen betrug damals ein Vielfaches der jährlichen Haushaltsplanausgaben der Stadt. Diese Angaben sollen die Spannung aufzeigen, welche bei der künftigen Raumbewirtschaftung im Stadtkreis auftreten. Im Einzugsbereich der Großstadt stehen sich das Raumelement Boden als teilweise wertvolles bewegliches Vermögens-Objekt und die menschliche Einsicht gegenüber (S. 25/ 24)".

6) Bisherige Bewirtschaftung des Waldes
6b) Waldbauliche Verfahren: Die Bestandspflege war in den jüngeren Altersklassen seit 1955 so vermindert worden, dass selbst die dringendsten Rückstände bis 1961 kaum aufgeholt werden konnten. Die Vollmasten 1946/48 sind noch bis 1971 entscheidend für den Abbau stärkerer Althölzer und die Nachzucht neuer Bestände. Die Halbmasten 1958/61 wurden systematisch auf die Ergänzung bedürftige Flächen gelenkt oder auf Flächen, auf denen aus verschiedenen Gründen die letzte natürliche Verjüngungsmöglichkeit gegeben war.

Nur hingewiesen werden soll darauf, dass im Bereich des Wiesbadener Stadtwaldes mehrere sog. "Rechtern'sche Schläge" liegen, die als Weiserflächen für den Lichtwuchsbetrieb der Buche angelegt worden sind.

6 c) Planmäßige Hiebsätze und tatsächliche Einschläge
In den Kriegs- und Nachkriegs Jahren wurde in der Abnutzung der normale Hiebsatz oft um 100 % überbauen, so dass besonders in den Altersklassen 61 - 140 Jahren ein Untervorrat bestand.

7) Künftige Bewirtschaftung
Mit Beschluss vom 19.3.1963 hat der Magistrat der Stadt niedergelegt "Der Wiesbadener Stadtwald ist in waldbaulicher Hinsicht grundsätzlich als Wirtschaftswald zu behandeln. Das schließt eine Nutzung als Erholungsgebiet nicht aus. Einzelne Wirtschaftsflächen sind wegen ihrer besonderen Bedeutung für die Erholung suchende Bevölkerung in der Bewirtschaftung auf diese Funktion abzustellen". Gemäß diesem Beschluss erstellte Forstmeister Dr. H. Zimmermann folgende waldbauliche Planung von Maßnahmen im Rahmen der überwirtschaftlichen Bedeutungen des Stadtwaldes:

- Als Wichtigstes die im Rahmen der nachhaltigen Waldbewirtschaftung bestandsweise zu erhaltende Waldästhetik,
- Dichthaltung und Gestaltung der mehrere Hundert Kilometer betragenden Waldränder,
- besondere Erhaltung der unmittelbar an den Stadtrand grenzenden Waldungen,
- waldbauliche Gestaltung bzw. Beratung über den Bestockungsaufbau in Sickerzonen,
- Erhaltung oder Anbau blühender oder durch die Laubfarbe besonders geschätzter Baumarten,
- jahreszeitliche Rücksichtnahme bei forstbetrieblichen Maßnahmen auf die Erholung suchende Bevölkerung,
- möglichst frühzeitige Einplanung eventuell vorgesehener Waldabtriebe (zu Siedlungszwecken usw.), welche mindest 1 Jahrzehnt vorbereitet sein müssen, um Schaden am übrigen Wald und Boden zu verhindern.

7a) Festlegung der Betriebszieltypen: Buche und Eiche sollen die Hauptholzarten bleiben. Die Lärche soll auch künftig den höchsten Nadelholzanteil in der Buchen-Naturverjüngung stellen, da sie auf den meisten Standorten des Stadtwaldes eine ideale Mischholzart der Buche ist. Weiterhin sollen angebaut werden Fichte, Douglasie, Weymouthskiefer, Küstentanne, Roteiche, Esche und Erle. In

vergatterten Kulturen sollen stets einige wegen Wildverbiss sonst nicht anbaufähige Holzarten zur Bereicherung der Waldästhetik und zur Erhöhung der Bestandsleistung eingebracht werden.

In Anbetracht des besonderen Gewichtes der überwirtschaftlichen Bedeutung des Stadtwaldes ist eine weitere Umwandlung von Laubholzbeständen in Nadelholzbestände offen gelassen worden. Wenn das Gebiet des Stadtwaldes der Trinkwassergewinnung künftig verstärkt dienen soll, soll der weitere Anbau reiner Nadelholzbestände unterlassen werden.

Die Herausarbeitung von Edelhölzern in wirtschaftlich geringwertig erscheinenden Beständen kann stellenweise auch unter dem Gesichtspunkt der in Zukunft noch steigenden überwirtschaftlichen Bedeutungen des Stadtwaldes wirtschaftlich zweckmäßiger sein als ein Totalumbau dieser Bestände in Nadelholz. Die Hainbuche des Stadtwaldes wurde damals gut bezahlt. Noch weitaus besser bezahlt wurde damals die Waldkirsche. Die Standortsbedingungen für letztere sind, wo sie natürlich vorkommt, gut. Ihre Begründung erfolgt ohne menschliches Zutun, ihre Blüte im April ist ein besonders schöner Anblick. Die Waldkirsche ist wahrscheinlich das ästhetisch und wirtschaftlich bedeutendste Edellaubholz der Zukunft im Stadtwald. Der von 1946 - 1957 erfolgte vermehrte Ahornanbau soll wegen der bisherigen Erfolge eingeschränkt werden.

Eine besondere Planung für den Waldkomplex "Neroberg" (Abteilg. 403-413) wurde ausgearbeitet. Dieser Waldkomplex ist eine Besonderheit in seiner überwirtschaftlichen Bedeutung und seiner Baumartenzusammensetzung. Er soll aber trotzdem auch künftig als Wald und nicht als Park betrachtet werden.

7 d) Naturverjüngungsverfahren

1 . Dunkelhaltung aller noch nicht zur Naturverjüngung vorgesehener Bestände auf möglichst großen Flächen.
2. Ausnutzung kommender Masten nur im Rahmen der zielbewussten Endnutzung.
3. Bewirtschaftung der zur Naturverjüngung vorgesehenen Endnutzungsbestände im klassischen Großscheinschlag.
4. Nach erfolgreicher Naturverjüngung Durchführung der auf der ganzen Fläche nötig werdenden Lichtungs- und Räumungshiebe nach den Notwendigkeiten jedes einzelnen Standortes. Dabei tat der in der Einzelplanung veranschlagte Nadelholzeinbau von 30 % zu den jeweils günstigsten Zeitpunkten vorzunehmen, um das standörtliche Verjüngungsziel zu erreichen.

8. Zur Standorterkundung in Hessen

8.1. Die Bedeutung der Standorterkundung

Die Voraussetzung für einen standortgerechten und landschaftsgerechten Waldbau ist eine vorhergegangene Standorterkundung.

Der Forstmann hat es in Bezug auf eine Standortsbeurteilung um ein Vielfaches schwerer als der Landwirt. Letzterer findet standortliche Unterschiede heraus bei dem jährlichen Vergleich von Wuchs und Ernte auch ohne umfassende wissenschaftliche Kenntnisse. Eine Beurteilung des Lebensverhaltens einer bestimmten Holzart auf einem bestimmten Standort dagegen kann erst nach langen Zeiträumen der Beobachtung, oft erst nach vielen Hundert Jahren (s. Tüxen, Nr. 1 d. Lit. Verz.) einigermaßen zutreffend vorgenommen werden. Der Landwirt wirtschaftet darüber hinaus auf den besten Standorten des Landes, der Forstmann auf den restlichen mit den verschiedensten Standorteigenschaften (Ebenen, Hänge, Mulden, eutroph, oligotroph, usw.).

Das Ziel der Standortserkundung besteht darin, für die einzelnen Holzarten die nach den jeweiligen waldbaulicher Zielsetzungen günstigen Standorte aufzuzeigen und in Darstellung (Karte, Diagramm, Tabelle usw.) und Wort die ursächlichen Zusammenhänge zwischen den Leben beeinflussenden Eigenschaften des jeweiligen Standortes und dem Lebensverhalten der jeweiligen Holzart zu beschreiben und zu ordnen.

Aufgabe der Forsteinrichtung ist es, die Ergebnisse der Standortserkundung im Rahmen der Forsteinrichtung eines Forstamtes dem Waldbau in seiner Zielsetzung nutzbar zu machen.

Nötig wegen alles dessen ist eine Systematisierung der Standorte, die nach einheitlichen Gesichtspunkten die Standorte und ihre Ertragsmöglichkeiten in Darstellung und Wort beschreibt und ordnet. Im Besonderen ist es die Aufgabe der Standortserkundung festzustellen, wo und in welchem Umfang

die geplante Umwandlung von Laubholzbeständen in Nadelholzbestände den größten Nutzeffekt verspricht und erfolgen soll.

Es soll aus all diesen Gründen eine Kartierung der Standorte des hessischen Staatswaldes durchgeführt werden als Grundlage für eine wirtschaftlich zweckmäßige Großplanung. Bis jetzt sind etwa 50 % der hessischen Staatswaldfläche kartiert (nach K. Asthalter, März 1969).

8.2. Geschichte der Standortserkundung in Hessen

Solange in der Vergangenheit der Einfluss der einzelnen Standortseigenschaften auf das Lebensverhalten der einzelnen Baumarten und Baumartenvarianten nicht genügend bekannt war, war man beim Waldbau auf örtliche, im günstigsten Fall auf regionale Erfahrungen angewiesen. die oft durch falsche Verallgemeinerungen zu Fehlplanungen führten. Erst die Ausweitung der Kenntnisse in der Klimatologie, der Bodenkunde, der Vegetationskunde, der Ökologie usw. ermöglichten eine Standorterkundung auf wissenschaftlicher Grundlage.

Die Gliederung der Waldfläche in Standortseinheiten wurde erstmals für das Gebiet des hessischen Staatswaldes durch den Erlass über die "Durchführung einer vorläufigen waldbaulichen Planung" des Reichsforstmeisters vom 30. 3. 1938 RMBl Fv. S.113) angeordnet. Im Entwurf des 2. Teiles der "Vorläufigen Einrichtungslinien" von 1939 (VER II 14) wurde angeordnet, dass Standortskarten und pflanzensoziologische Karten mit Darstellung der "natürlichen Waldgesellschaften bzw. der wirtschaftlich wichtigsten pflanzensoziologischen Einheiten" als "eine unentbehrliche Grundlage der Zustandserfassung, Planung und Betriebsleitung" angefertigt werden sollten.

Die Anweisung zur Vorratsaufnahme und vorläufigen Nutzungsregelung in Hessen von 1948 definiert den Standort als "die Grundlage der Wirtschaft". Im Forsteinrichtungsumlauf 195o/6o wurde gemäß den "Richtlinien für die forstliche Standortsschätzung" (SfS) von 15.5.1948 in einem Teil der hessischen Forstämter eine "vorwiegend orientierende Standortserkundung, -kartierung und -bewertung nach Standortseinzelformen (-Standortsnormen) (LS 63, B,4)" vorgenommen. Diese sollte "zusammen mit der ökologisch (= pflanzensoziologiscben) Kartierung als Grundlage für die vorgesehene regionale Standortsgliederung" (LS 63, B.4) dienen.

Der Einführungserlass zur AFEA 1961 bestimmt die Bedeutung des Standortes in den Ausführungen über das Wirtschaftsziel und die Wirtschaftsgrundsätze folgendermaßen: S. Anlage 22, Einführungserlass (2) und (3).

Die systematische Vegetationsgliederung und Kartierung des hessischen Waldes im Maßstab 1: 25000 nach ökologisch-pflanzensoziologischen Gesichtspunkten begann in Hessen erst nach dem 2. Weltkrieg durch Erlass vom 24.4.1947.

Die systematische ökologisch-pflanzensoziologische Gliederung der natürlichen Vegetation Hessens und die Standortskartierung wurden ab 1958 zu einer gemeinsamen Arbeitsmethode vereinigt, dem "Leitfaden zur Standortserkundung im hessischen Staatswald" von 1963 (LS 63).

Bei der Forsteinrichtung in Hessen wird jetzt bei jeder Neueinrichtung eines Forstamtes gleichzeitig mit der Zustandserfassung die Standortskartierung vorgenommen, so dass für die ertragskundliche Auswertung, die Holzartenwahl und die waldbauliche Planung sowohl für den ganzen Forstamtsbereich als auch für jede seiner Einzelflächen die notwendigen standortkundlichen Daten vorhanden sind.

Wenn die bisherigen Ergebnisse der Standortserkundung in Hessen in Theorie und Praxis ihre Richtigkeit beweisen, wird eine Ausrichtung und Straffung des Waldbaues gemäß diesen Ergebnissen in der Zukunft die Folge sein.

8.3. Die heutige Standortserkundung in Hessen

Die heutige Standortserkundung gliedert die Waldstandorte Hessens nach dem Ergebnis des Zusammenwirkens aller Standorteigenschaften. Sie gliedert

- zuerst nach klimatischen, landschaftlichen, geologischen, bodenkundlichen, vegetationskundlichen usw. Gesichtspunkten und
- innerhalb deren nach den Leben beeinflussenden Hauptfaktoren, Wärme, Wasser, Trophie.

- Die Benennung der Standortstypen erfolgt nach der heutigen potentiellen natürlichen Vegetation.

8.3.1. Die einzelnen räumlichen standortkundlichen Einheiten sind nach ihrer Rangfolge:
1) Der großregionale Wuchsraum = mitteleuropäisches Florengebiet (= Großraumklima), das in der Laubwaldzone liegt (= Zonenklima).
2) Großregionale Wuchsgebietsgruppen, das sind Gruppen von Großlandschaftsklimaten mit einheitlichem Wachstumsgang, z.B. (bei der Kiefer als Weiser-Baum) "das küstennahe Gebiet von West-

und Ostpreußen usw. zusammen mit dem südlichen Teil von Nordwestdeutschland und mit der hessischen Gebirgskiefer als eine Gruppe mit kühl-feuchtes Klima (lang anhaltendes Wachstum)" (Wiedemann 1951)
3) Wuchsgebiete, das sind Gebiete in Hessen, die durch charakteristische Gruppierungen von Standortseigenschaften und Lebensverhalten der Vegetation gekennzeichnet sind und mehrere Wuchsbezirke und Wuchszonen umfassen können, z.B. der Vogelsberg (s. Anlage 24.1).
4) Wuchsbezirke, das sind landschaftliche, klimatische, biologische usw. Einheiten innerhalb der Wuchsgebiete mit charakteristischen Standortseigenschaften und Lebensverhalten der Vegetation, die aber gegebenenfalls mehrer Wuchszonen umfassen, z.B. Vorderer Vogelsberg (s. Anlage 24.1).
5) Regional-klimatische Wuchszonen (s. Anlage 8 Höhenstufen), das sind regional-klimatisch bedingte Vegetationsgesellschaften mit charakteristischer Zusammensetzung, z.B. submontaner Braunerde-Buchen-Mischwald des Vogelsberges.
6) Sonder-Standortseinheiten (Bezeichnung vom Verfasser), das sind Einheiten, die in ihrer übergeordneten Standortseinheit eine Ausnahme bilden, z.B. wenn innerhalb einer regionalklimatischen Wuchszone bestimmte Faktoren (Bodeneigenschaften, Wasserhaushalt) den regionalen Klima-Einfluss überlagern, z.B. frischer Buchen-Mischwald auf Parabraunerde innerhalb der Eichen-Mischwaldzone der Wetterau.
7) Der Standortstyp, das ist die Hauptstandorteinheit. Der "Arbeitskreis für Standortkartierung" in der "Arbeitsgemeinschaft für Forsteinrichtung" definiert den Standortstyp als Erfassungseinheit für alle "Einzelstandorte, die unabhängig von ihrer Lage (innerhalb eines Wuchsbezirkes) möglichst gleiche Standortsverhältnisse aufweisen, dementsprechend auch dieselbe Ertragsfähigkeit besitzen und auf forsttechnische Eingriffe in derselben Weise reagieren" (Wittich).
Die Gliederung der Wuchsbezirke in Standortstypen erfolgt im hessischen Staatswald nach Wärme, Wasserhaushalt und Trophie. Bezeichnet werden die Standortstypen und alle weiteren Untergliederungen primär nach ökologisch-pflanzensoziologischen Einheiten, z.B. grundfrischer bis schwach wechselfeuchter, eutropher Buchen-Mischwald der submontanen Stufe des südwestlichen Vogelsberges.
8) Standortssubtypen, das sind charakteristische Übergangsformen von Standortstyp zu Standortstyp, z.B. grundfrischer bis schwach wechselfeuchter eutropher bis mesotropher Buchen-Mischwald der submontanen Stufe des nördlichen Vogelsberges (Übergang zum mesotrophen Hainsimsen (Eichen)-Buchenwald).
9) Standortsvarianten, das sind Untergliederungen des Standortstype oder des Standortssubtyps aufgrund von Bodenformen, z.B. wechselfeuchter, eutropher Buchen-Mischwald der kollinen Stufe des Schwalmberglandes auf Pseudogley-Pelosol aus mergeligem Ton.

Die Standortserkundung gliedert nach diesem Schema die Landesfläche Hessens in 12 Wuchsgebiete und 64 Wuchsbezirke. Die regional-klimatischen Wuchszonen entsprechen den 6 Wuchszonen Hessens nach R. Knapp (s. Anlagen 24.1 u. 8).

8.3.2. Die allgemeinen Gegebenheiten Wärme, Boden, Wasserhaushalt und Trophie werden in der hessischen Standortserkundung folgendermaßen untersucht und verwendet:
8.3.2.1. Klima: Zur Kennzeichnung der jeweiligen lokalen und regional-zonalen Klimaverhältnisse werden verwendet
8.3.2.1.1. mittlere Jahreslufttemperatur (tj),
2. Mittlere Lufttemperatur der mittleren forstlichen Vegetationszeit (Mai bis September) (TvS) alt Berücksichtigung der Lage im Relief,
3. mittlerer Jahresniederschlag (mmj),
4. mittlerer Niederschlag der mittleren forstlichen Vegetationszeit (mm Vz),
5. sog. Feuchtigkeitsindex der mittleren forstlichen Vegetationszeit (nach G. Hackmann, RfS 1948) i = (mm Vz) : (TvS +10) als Ausdruck bestehender Humidität bzw. Aridität.
8.5.2.2. Boden: Die Böden werden erfasst und gekennzeichnet nach

1) den Veröffentlichungen und Kartendarstellungen des Hessischen Landesamtes für Bodenforschung.
2) "Entstehung", Eigenschaften und Systematik der Böden der Bundesrepublik Deutschland" von Prof. Dr. B. Mückenhausen, DLO-Verlag Frankfurt M.,1962
3) den Beschlüssen des "Arbeitskreises Standorterkundung" in der "Arbeitsgemeinschaft Forsteinrichtung", veröffentlicht in "Forstliche Standortsaufnahme, Begriff und Fachausdrücke". 1958,
4) den Angaben des RfS 1943 .

8.3.2.3. Wasserhaushalt: Die Wasserhaushaltstypen sind die auf die jeweilige Standorteinheit bezogene Grundtypen. Sie ergeben sich aus dem jeweiligen geologischen Aufbau, Relief, Lokalklima, Gründigkeit, Bodengefüge, Bodentyp usw. Die hessische Standortserkundung unterscheidet 9 Wasserhaushaltsgrundtypen (S. Anlage 24.5). Als Weisergrößen der Wasser-versorgung werden benutzt (s. RfS 1948, LS 63, E 11k):
1) Wasserkapazität (WK)
2. Wasserversorgungsfaktor (Wvf)
3) Wasserversorgungsstufe (Wv-Stufe)
4. Oft sind die Ökologisch-pflanzensoziologischen Einheiten und die Bonität (vor allein der älteren Nadelholzer) gute Weiser für die Wasserversorgung,
8.3.2.4. Trophie: Die Trophie umfasst den gesamten in der jeweiligen Standortseinheit biologisch wirksamen Nährstoffkomplex organischer und anorganischer Natur. Die Trophie wird primär nach den ökologisch-pflanzensoziologischen Einheiten, als Indikatoren und sekundär nach Bodenprofilen und Humusformen eingeschätzt. Die hessische Standorter-kundung unterscheidet 4 Trophie-Stufen (eutroph,mesotroph, oligotroph, dystroph).

8.3.3 Die ökologisch-pflanzensoziologisch Einheiten

Ihre Benennung erfolgt in Hessen nach R. Knapp (1947, 1954, 1963) und P. K. Hartmann (1947, 1953, 1959). Die Benennung der ökologisch-pflanzensoziologischen Standortstypen und deren Untergliederungen erfolgt nach der "Übersicht der pflanzensoziologischen Stand-ortstypen Hessens" (R. Knapp, 1963). Eine systematische Gliederung der Landesfläche Hessens in die vorkommenden Standortstypen stellt dar "Zum System der hessischen Waldstandorte" (s. Lit. Verz. Nr. 2). Beilage zum "System der hessischen Waldstandorte" (s. Lit. Verz .Nr. 1).

8.5.4. Einschätzung der Waldstandorte mit Hilfe einer Standortsbewertungsziffer:
Die RfS 1948 versuchten, die Ertragsmöglichkeiten auf einem Standort mit der Standortbewertungsziffer (= einer Zahl) wiederzugeben. Diese versucht, in % der möglichen Leistung eines guten Fichten-Standorte s (dGz100 = rd 1o Vfm) auszudrucken, welcher Massenertrag (dGz100) von dem betreffenden Standort bei Wahrung der Nachhaltigkeit der Bodengüte erwartet werden kann.
Diese Standortbewertungsziffer soll eine Hilfe sein bei Holzartenwahl und Bonitätsprognose.
Die Abschätzung der Standortbewertungsziffer für einen bestimmten Standort erfolgt nach den RfS mit Hilfe eines "Bewertungsrahmens" (s. Anlage 24.4).

8.3.5 Das Kennziffersystem der hessischen Waldstandorte

"Um Über die Standorte eines Forstamtes. eines Wuchsgebietes und letztlich des Landes einen besseren Überblick; und damit bessere Vergleichsmöglichkeiten zu gewinnen und um die Auswertung der Ergebnisse der Standortserkundung für waldbauliche, ertragskundliche, taxatorische und wirtschaftliche Zwecke zu erleichtern" (LS 63, G,1), werden die einzelnen erkundeten Daten und Eigenschaften eines Standortes mit Ziffern verschlüsselt und nach einem für das ganze Land gültigen System geordnet. Die sich für einen bestimmten Standort jeweils ergebenden Kennziffern werden hintereinander geordnet nach der Reihenfolge der einzelnen benutzten Bestimmungsmerkmale
1. Ziffer = Wuchsgebiet
2. Ziffer = Wuchsbezirk
5. Ziffer = regionale Wuchszone
4. Ziffer = Klimastufe nach dem örtlichen Feuchtigkeitsindex
5. Ziffer = Wasserhaushalt
6. Ziffer = Trophie

Als Beispiel für eine Verschlüsselung der Ergebnisse der Standortserkundung nach dem Kennziffernsystem und für die waldbaulich-wirtschaftliche Auswertung eines erkundeten Standortstyps, siehe Anlage 24.2 .

8.3.6. Die Verfahrensweise der Standortskartierung und die Auswertung ihrer Ergebnisse mit Beispielen

8.3.6.1. In allen staatlichen Forstämtern erfolgt eine Großflächenkartierung (= Standortstypenkartierung), die mit einheitlichen Signaturen und nach dem Kennziffernsystem der hessischen Waldstandorte durchgeführt wird. Als Beispiel für diese Standortstypenkartierung der staatlichen Forstamtsbereiche soll ein Ausschnitt aus der Standortstypenkarte des Forstamtes Laubach dienen. (s. Anlagen 24.5. und 24.6.

8.3.6. 2. In einem Teil der hessischen Forstämter erfolgt außerdem noch eine Kleinflächenkartierung (Standortsvariantenkartierung). die Innerhalb der Standortstypen eine besonders differenzierte waldbauliche Planung und Bewirtschaftung ermöglichen soll, sofern das nötig ist.

8.3.6.3. Für jedes bearbeitete Forstamt wurde bisher eine "Übersicht der Ergebnisse der Standorterkundung" angefertigt, in der alle im Forstamtsbereich vorkommenden Standorttypen mit ihren Merkmalen aufgeführt wurden, ihre zu dem Zeitpunkt vorhandenen Bestockungsverhältnisse dargestellt wurden, Hinweise auf ihre Ertragsmöglichkeiten gegeben wurden und Vorschläge für ihre zukünftige waldbauliche Behandlung und Bewirtschaftung gemacht wurden. Als Beispiel für eine "Übersicht der Ergebnisse der Standortserkundung" für den Bereich eines Forstamtes ist Anlage 24.7 beigefügt. Die Wasserhaushaltstypen sind noch nach der Überholten Benennung des LS 63 benannt. Mit Verfügung vom 28.1o.1968 wurde diese Benennung ersetzt durch eine überarbeitete Benennung, die als Anlage 24.3 beigefügt ist.

Nach einer Verfügung der FEA vom 28.10.1968 sollen aber die Ergebnisse der Standorterkundung künftig in Form einer Kartei niedergelegt werden und die bisherige großformatige "Übersicht über die Ergebnisse der Standortserkundung" ersetzen. Das Muster des Karteiblattes ist als Anlage 24.8 beigefügt.

8.3.6.4. Beispiele für die spezielle waldbauliche Auswertungen der Standortskartierung sind als Anlagen beigefügt:

1) "Schematische Übersicht für die Holzartenwahl" im Forstamt Wetter-Ost = Anlage 24.9
2) "Verjüngungsplan" im FE-Zeitraum 1968/77 im Forstamt Wetter-Ost = Anlage 24.10

In beiden obigen Beispielen ist der Wasserhaushaltstyp hintern den Kennziffern 12 und 22 ebenfalls noch in der überholten Benennung bezeichnet.

5. Für jedes Forstamt wird ein "Erläuterungsbericht zur Standortserkundung" von der FEA angefertigt.

6. Geplant ist weiterhin, dass die FEA zu gegebener Zeit entsprechend den "Übersichten der Ergebnisse der Standorterkundung" für den einzelnen Forstamtsbereich auch derartige Über-sichten für größere regionale Einheiten und für das ganze Land anfertigt als Voraussetzung für eine großräumige waldbauliche Planung und Bewirtschaftung u.a. für die großräumige Lenkung des geplanten Holzartenwechsels.

8.5.6.7. Es ist damit begonnen worden, zu den einzelnen "Bodenkarten von Hessen (Maßstab 1: 25 000) in den Erläuterungen auch jeweils standortkundlich-waldbauliche Beiträge hinzu zu fügen.

8.4. Zusammenfassende Ergebnisse der Standorterkundung

Als zusammenfassende Ergebnisse der Standorterkundung und Kartierung liegen bisher vor:

1) Ein System der hessischen Waldstandorte (1960/66) (s. Lit.. Verz. Nr. 1,2)
2) Eine erste Zusammenfassung ertragskundlicher Auswertungen für die wichtigsten Wirtschaftsholzarten auf den wichtigsten Standorttypen im Rahmen eines ökologisch-pflanzensoziologischen Systems (= zur waldbaulichen und wirtschaftskundlichen Auswertung der Standortskartierung, 1964) (s. Anlage 24.14)
3) Mittlere Altershöhenkurven für Buche, Fichte Kiefer auf bestjmmten Standorten Hessens (196o/62. 1965) (s .Anlagen 24.11, 24.12, 24.13)
4) Eine Untersuchung über die forstwirtschaftlichen Grenzstandorte in Hessen (1968) (s. Anlage 24.14 u. Lit. Verz. Nr. 6)

Laut AFEA 1961, Einführungserlass (3) (s. Anlage 22) hat die Standorterkundung die Aufgabe, festzustellen, "wo, d.h. bei welcher vermutbaren Ertragsleistung zu einer extensiven Bewirtschaftung Übergegangen werden soll.

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der sog. "Grenzwirtschaftswald.' (AFEA, D (1), A. I , a, = Anlage 22), da er eventuell durch einen Holzartenwechsel höhere Erträge bringen kann. Die Darstellung "Zur waldbaulichen und wirtschaftskundlichen Auswertung der Standortkartierung" gibt auch eine Auskunft über den Standort bedingten Grenzwirtschaftswald. Er ist in dieser Darstellung in den verschiedenen ökologischen Bereichen mit Hilfe einer besonderen Signatur gekennzeichnet.

In Mitteleuropa ist der Wasserhaushalt die standörtlich wichtigste Bestimmungsgröße weil er den größten Einfluss auf das Lebensverhalten der Baumarten hat. Bei der Abgrenzung der Grenzwirtschaftswald-Standorte hat deshalb der Wasserhaushaltstyp vor dem Bodentyp die Hauptbedeutung.

Die Standortserkundung teilt die Grenzwirtschaftswaldstandorte ein in:
8.4.4.1. Absolute Grenzwirtschaftswald-Standorte. So werden in allen Trophie-Bereichen diejenigen Standorte bezeichnete wo der Wasserhaushalt ein "bestimmtes Minimum oder Maximum unter- bzw. überschreitet" (Asthalter, Lit. Verz. Nr. 6, S.3), d.h. diejenigen Stand-orte, die während der "forstlichen Vegetationszeit überwiegend trocken oder von Wasser bedeckt sind" (Asthalter, Lit. Verz. Nr. 6, S.3). Sie sind am besten zu erkennen an Hand ihrer Florengesellschaften. Zu diesen absoluten Grenzwirtschaftswald Standorten gehören:

8.4.4.1.1. Seggenreiche Buchenwälder (Buchensteppen-Heidewälder) auf reicheren Silikat- oder Kalkböden auf exponierte Lagen der Buchen-Mischwald-Zonen im Hessischen Bergland.
2. Eichen-Mischwälder auf entsprechenden Standorten der Eichen-Mischwaldzonen.
3. Moos-Kiefernwälder in den Eichen-Mischwald-Zonen.
4. Laubholz-Busch-Wälder in den Eichen-Mischwald-Zonen.
5. Birken-Bruchwälder auf nassen Standorten mit stagnierendem oder nährstoffarmem Wasser. Verbreitet vor allem auf Plateaulagen der hessischen Buntsandsteingebirge (besonders Reinhardswald, Kaufunger Wald), am Rande der Hochmoore in Rhön und Vogelsberg und auf den nassen Quarzsandböden der Rhein-Main-Ebene.
6. Eichen-Birkenwälder auf wechselfeuchten Standorten bei schlechtem Luft- und Nährstoffhaushalt.

8.4.4.2. Relative Grenzwirtschaftswald-Standorte. Das sind Grenzwirtschaftswaldstandorte, die eine wesentliche Ertragssteigerung erwarten lassen durch Wechsel auf Holzarten, die an die standortlichen Verhältnisse - besonders an den Wasserhaushalt - besser angepasst sind als die derzeitig dort stockenden Holzarten. Als Beispiel seien die niederschlagsreicheren Gebiete des Rheinischen Schiefergebirges aufgeführt. Der lehmige Teil des dortigen Ober- und Unterbodens hat einen relativ guten Wasserhaushalt. der steinige Teil des Unterbodens hat dagegen einen sehr schlechten, da er nur in geringem Umfang die Niederschlage halten kann. Es kommt dort also zu einer Umkehr des normalen Wasserhaushaltes. Das Standort-heimische Laubholz mit vertikaler Bodendurchwurzelung ist dem vorhandenen Wasserhaushalt schlecht angepasst. Seine geringen Bonitäten dürften darauf zurückzuführen sein (Durchschnittsbonität Buche, Eiche, III - IV). Baumarten mit horizontaler Bodendurchwurzelung wie Fichte und Douglasie sind dem vorhandenen Wasserhaushalt gut angepasst. Die Fichte zeigt dort auch in höherem Alter im Allgemeinen eine um 1-2 Stufen bessere Bonität. Eine noch höhere Ertragsleistung liefert dort die Douglasie, die sich in den labil-humiden Gebieten des Rheinischen Schiefer-gebirges in den periodisch auftretenden Trockenjahren als besonders trockenresistent erwiesen hat. Bei einer Holzartenumwandlung von Buche auf Fichte könnte der Ertrag im durchschnitt-lichen Gesamtzuwachs von derzeit 4-5 Vfm auf 8-10 Vfm gesteigert werden (Asthalter. Lit.
Verz. Nr. 6, S. 8).

8.4.5. Eine standortkundlich-waldbauliche Konzeption und Übersicht für die Holzarten im Staatswald (1967) (s .Anlage 24.15).
Alle diese Darstellungen sollen Hinweise auf standörtliche Wuchstendenzen und Wuchsrela-tionen geben und Anregung sein für weitere waldbauliche ertragskundliche und betriebswirt-schaftliche Untersuchungen auf standörtlicher Grundlage" (Lit. Verz. Nr. 22. S. I 68).

4. Zu den Schäden in den Wäldern Hessens

In bezog auf anorganische (Windbruch, Feuer...) und organische (Insekten, Pilze...) Schäden hat Hessen mehr oder minder die gleichen Probleme wie die übrigen Bundesländer. Es sei daher hierauf nicht ausführlicher eingegangen, sondern es sollen nur 3 interessante Beispiele gebracht werden.

1 . Anorganische Schäden
Hier soll der „Duftbruch" (= Eisgewichte an den Äasten) des Winters 1968/69 genannt werden, der durch die Witterungsverhältnisse des Novembers und Dezembers hervorgerufen wurde und in weiten Teilen Hessens große Schäden verursachte. Eine genaue Gesamtschadensmeldung für Hessen lag leider noch nicht vor, so dass hier nur Zeitungsberichte angeführt sind.

Nach Meldung des Wiesbadener Kuriers vom 10. 12. 68 war der Westerwald am stärksten in ganz Hessen betroffen. Die letzte derartige Katastrophe ereignete sich dort vor etwa 100 Jahren. Die schlimmsten Schäden hatten die Gemeinden Breitscheid und Waldaubach (Kreis Dillenburg), in denen zeitweise durchschnittlich alle 10 Minuten ein Baum zusammenbrach. Die Eislast eines Baumes betrug bis zu 30 Zentnern.

Auch aus dem Taunus wurden große Schäden gemeldet, z .B.
1) nach Bericht der gleichen Zeltung vom 28. 12. 68 betrug allein der Schaden im Forstamtsbereich Bad Schwalbach 1200 fm. Besonders betroffen waren hier die Reviere Kemel (allein 800 fm Nadelholz-Duftbruch), Hausen v. d. H., Bärstadt, Bad Schwalbach, Ramschied.

2) Nach Bericht der gleichen Zeltung vom 12.1.69 und 24.1.69 war im Rheingau-Kreis der dortige diesjährige Duftbruch die größte Katastrophe überhaupt für den Wald seit Menschengedenken. Die Schäden sind noch nicht abzusehen.

Einige Fotos von den Duftbruchschäden des Winters 1968/69 sind als Anlage angefügt. (Anlagen 21. 1 - 21. 4. 2)

2. Organische Schäden

Angeführt seien hier 2 neue Methoden zur Forstschädlingsbekämpfung, die in Hessens Wälder entwickelt wurden.

2.1. Bekämpfung des grünen Eichenwicklers
Nur eine dauerhafte Stabilisierung des Gleichgewichtes in der Natur und damit eine dauerhafte Stabilisierung der natürlichen Feinde und Widerstände gegen Schädlinge kann den Wald auf die Dauer vor stärkeren, organischen Schäden (Tiere, Pilze usw.) schützen. Mit chemischen Pflanzenschutzmitteln ist nur ein zeitbedingter Erfolg zu erzielen, abgesehen von der Schädigung der gesamten Natur-Lebensgemeinschaft. Diese Einsicht veranlasste die Hessische Staatsforstverwaltung, den ersten Großversuch in Mitteleuropa in einer biologischen Bekämpfung des grünen Eichenwicklers durchzuführen.

Die jährliche hohe Populationsdichte des Eichenwickler und seiner Begleitarten im Rhein-Main-Kinzig-Raum ist eine Folge der optimalen Lebensbedingungen, die dieser Schädling im warmen, trockenen Klima in den heutigen Stieleichenbeständen auf grundwassernahen Auelehmen findet. Die Bäume sterben durch den Licht- oder Kahlfraß zwar in der Regel nicht ab, aber es tritt ein Zuwachsverlust ein. Zopftrocknis oder stammweises Absterben sind jedoch keine Seltenheit mehr bei dem vorhandenen chronischen Befall.

Da nach einer chemischer Begiftung bald wieder unvermindertes Auftreten des grünen Eichenwicklers erfolgte, versprach nur eine Stabilisierung der Umweltwiderstände einem permanenten Massenauftreten Einhalt zu gebieten. Als langfristige Maßnahmen sind eine Verdichtung der Brutdichte der Vögel und verstärkte Ansiedlung der roten Waldameise begonnen worden.

Zunächst sollte aber durch einen "therapeutischen" Eingriff das gestörte biologische Gleichgewicht wieder hergestellt werden. Gegen weitere Anwendung des chemischen Insektizids DDT sprachen einmal oben genannte Gründe, zum anderen besonders der Charakter der Schadensgebiete als Erholungswaldungen und die Trinkwassergefährdung. Man versuchte es daher mit dem "Bacillus thuringiensis Berliner", einem Krankheitserreger mit selektiver Wirkung für Lepidopterenraupen, der ähnlich einem Fraßgift nur nach peroraler Aufnahme eine Darmerkrankung mit tödlichem Ausgang hervorruft. Für Warmblüter, Nutzinsekten usw. ist dieser Bazillus nach den Angaben autorisierter Stellen völlig unschädlich.

In einer Gemeinschaftsarbeit zwischen dem Institut für biologische Schädlingsbekämpfung in Darmstadt, der Vogelschutzwarte in Frankfurt/M.-Fechenheim und der Hessischen Staatsforstverwaltungen wurde das ganze Unternehmen geplant und der erste Großversuch in Mitteleuropa im Frühjahr 1966 im Forstamt Hanau/Main durchgeführt. Ein Hubschrauber versprühte 4 verschiedene Bakterienpräparate in verschiedenen Konzentrationen über gekennzeichneten Quartieren von einer Gesamtfläche von 160 ha.

Die Auswertung der Ergebnisse im Versuchsjahr erbrachte, dass unter bestimmten Bedingungen ein guter Erfolg erzielt werden kann. Die Zeit des Sprühtermins liegt zwischen dem Austreiben der Knospen bis zu einer Blattgröße von 6 cm im Bestandsdurchschnitt.

Nach Mitteilung von Forstmeister Hocke (im Ministerium für Landwirtschaft und Forsten, Wiesbaden) vom März 1969 tritt der grüne Eichenwickler aber wieder in einer hohen Populationsdichte in den Versuchsgebieten auf.

2. Schutzbehandlung des Sturmholzes in Verhau mit Hilfe von Hubschraubereinsatz

Die Stürme im Februar und März 1967 haben in Hessen rund 1 Million Festmeter Sturmholz geworfen. Eine akute Gefahr bedeutete der Befall des unaufgearbeiteten Holzes durch Insekten, vor allem durch früh schwärmende Borkenkäfer. Da ein Besprühen mit chemischen Insektiziden vom Boden aus im unzugänglichen Verhau unzureichend schien, versprach allein der Einsatz von Hubschraubern noch einen ausreichenden Erfolg.

Zum ersten Mal wurde deshalb bei Schutzbehandlung von Sturzholz mit Hubschraubereinsatz gearbeitet. Der Vergleich mit üblichen Sprühbelägen zeigte zur allgemeinen Überraschung, dass selbst noch beim Kulissenflug ein ausreichender Sprühbelag nachzuweisen war. Die Sprühtropfchen gelangten sogar durch den Rotordruck auf die gefährdeten Stammunterseiten. Vom 23.3. bis 16.4. 1967 arbeiteten zeitweise 2 Hubschrauber im Sturmholzgebiet in Oberhessen. Die lokale Begiftung ließ nach Bericht von Forstmeister Dr. Reisch (Waldforum 68, S. 93) keine umfassende schädliche Breitenwirkung trotz der benutzten relativ hohen Insektizidmengen auf die Biozönose in jener betreffenden Zeit befürchten. Mit den Imkern wurde ein ständiger Kontakt unterhalten, die Vogelschutzwarte in Frankfurt/M.-Fechenheim hatte wegen des fehlenden Brutgeschäftes keine Bedenken, Schäden in Fischgewässern wurden nach Forstmeister Dr. Reisch durch Auslassen gefährdeter Zonen vermieden.

5.0 Zum Waldbau aus wirtschaftlichen Gründen

5.1 Die heutige Situation der Forstwirtschaft

Die Forstwirtschaft scheint heute an einem historischen Wendepunkt zu stehen. Sie hat sich bisher hauptsächlich als eine auf Erwerb gerichtete Betriebsverwaltung verstanden und sich aus sich selbst heraus gut getragen. Seit einigen Jahren (etwa seit 1960) ist aber darin eine Änderung eingetreten. Steigende Holzerzeugungskosten (Löhne, Gehälter, Sozialleistungen) und gleichzeitiger starker Preisabfall des Laubholzes, vor allem des Buchenholzes, haben die hessische Forstwirtschaft in eine Situation gebracht, dass sie froh sein muss, ohne Defizit zu wirtschaften. In einer ähnlichen Situation befindet sich die Forstwirtschaft aller Bundesländer mit hohem Laubholzanteil an der Gesamtbestockung.

Der Forstmann muss sich in dieser Situation anders verstehen als bisher, nämlich nicht als Wirtschaftler sondern als Sachverwalter des Waldes, der eines der kostbarsten Güter in der Natur und besonders für uns Menschen ist. Und die Forstwirtschaft muss jetzt erst recht ihre wahren Aufgaben sehen, nämlich nicht mehr die nachhaltige Holzerzeugung, sondern die nachhaltige Erhaltung aller Bedeutungen des Waldes in der Natur. Das gibt den Forstleuten ein viel größeres, aber dafür unendlich dankbareres Wirkungsfeld. Das soll nicht heißen, dass künftig die Forstwirtschaft auf eine möglichst weitgehende Selbstfinanzierung verzichten soll, aber das "Geld" sollte künftig die ihm zukommende untergeordnete Bedeutung haben. Wenn natürlich Möglichkeiten bestehen, die finanzielle Situation der Forstwirtschaft zu verbessern, so sollten sie verantwortungsbewusst geprüft werden.

5.2. Künftige Gewinn- und Ertragssteigerung in der hessischen Forstwirtschaft

Als eine Möglichkeit, die schwierige finanzielle Situation der hessischen Forstwirtschaft zu verbessern, ist eine Gewinn- und Ertragssteigerung geplant.

5.2.1. Möglichkeiten einer künftigen Gewinn- und Ertragssteigerung in der hessischen Forstwirtschaft:
Die folgenden Ausführungen sollen vorwiegend unter dem rein finanziellen Gesichtspunkt erfolgen, nicht unter dem Gesichtspunkt eines wachsenden Holzbedarfes. Der derzeitige jährliche durchschnittliche Gesamtzuwachs aller Holzarten der hessischen Staatswaldungen betrüge nach einer Hochrechnung der Standortskartierung 6,7 Vfm/ha (Waldforum 68, S.33) bei Vollbestockung der Waldstandorte bei derzeitiger Holzartenverteilung. Die forstwirtschaftlichen finanziellen Erträge ergeben sich aus der anbietbaren Holzquantität und Holzqualität. Eine Gewinnsteigerung und Ertragssteigerung wären zu erreichen:
5.2.1.1. Bei Beschränkung auf einheimische deutsche Holzarten
1. Steigerung des Wertholzanteiles = einseitige Steigerung der anbietbaren Holzqualität.
2. Steigerung des Nadelholzanteiles = einseitige Steigerung der anbietbaren Holzquantität

5.2.1.2. Bei Anbau fremder Holzarten
1. Verstärkter Anbau der bisher angebauten ausländischen Holzarten.
2. Anbau weiterer, bisher noch nicht angebauter ausländischer Holzarten.

5.2.3.1 Allgemein durch: Bestmögliche Zuordnung von Holzarten und Standorten nach rein wirtschaftlichen Gesichtspunkten. Würde man die Betriebszieltypen (Holzartenzusammensetzungen) für die einzelnen Standorte einseitig nach einer maximalen Ertragsleistung planen, so könnt« durch eine Umwandlung der Jetzigen Holzartenverteilung der durchschnittliche Gesamtzuwachs bei allen Holzarten in den hessischen Staatswaldungen langfristig auf 7,8 Vfm/ pro ha gesteigert werden. Abgesehen von der Problematik einer solch einseitigen Ausrichtung der waldbaulichen Ziele, würde der Erfolg erst nach Jahrzehnten mit der Hiebreife der Bäume eich einstellen und könnte bis dahin längst durch die wirtschaftlich-soziale Entwicklung (z.B. stärkere Lohnerhöhungen als Holzpreiserhöhung) zunichte gemacht worden sein.

5.2.3.2. Durch besondere waldbauliche Verfahren könnte vielleicht eine Ertragssteigerung pro Flächeneinheit bei Jetziger Holzartenzusammensetzung erreicht werde (z.B. Lichtwuchsbetrieb bei Buche usw.)

5.2.3.3 Künstliche Düngung nährstoffarmer oder verarmter Böden. Die Größe der Zuwachssteigerung hängt davon ab, inwieweit der geringe Nährstoffgehalt der Böden eine Ursache der geringen Erträge ist. Aber Mängel im Wasserhaushalt haben für die Ertragslage eine weitaus größere Bedeutung. Nachteile durch die künstliche Düngung können entstehen durch Unregelmäßigkeiten des Jahrringaufbaues, durch die Verminderung der Sturzfestigkeit infolge Vergrößerung der Kronenmasse und durch Wurzelverformungen. Das Hauptproblem bei der künstlichen Düngung liegt aber in ihrer Finanzierung. Die nötigen hohen Investitionen werden, nicht wie in der Landwirtschaft nur für 1 Jahr, sondern für viele Jahrzehnte die Forstwirtschaft belasten.
4. Übertragung der Forschungsergebnisse von Porstpflanzen. Züchtung und forstlicher Ertragskunde auf die Praxis.
5. Verstärkte Forstschutzmaßnahmen (die nur biologische sein sollten)

2.2. geplanter Weg zur künftigen Gewinn- und Ertragssteigerung in Hessen
2.2.1. Holzartenwahl. Es sollen weniger Versuche mit weiteren ausländischen Holzarten ge-macht werden, dafür sollen aber die ausländischen Holzarten, die sich auf hiesigen Standorten den einheimischen als überlegen gezeigt haben, vor allem die Douglasie, in ihrem Bestockungsanteil erhöht werden.

2.2.2. Die bestmögliche Zuordnung von Baumart, Baumrasse und Standort soll erfolgen im Rahmen der Erhaltung aller Bedeutungen des Waldes.

6.0 Zum Waldbau aus außerwirtschaftlichen Gründen
6.1 Die Berücksichtigung der außerwirtschaftlichen Bedeutung des Waldes beim Waldbau in Hessen
Die überwirtschaftlichen Bedeutungen werden nur örtlich und zeitlich begrenzt den Waldbau bestimmen, so z.B.
- in Naturparks, wenn dort zur Erhaltung des Landschaftsbildes und Landschaftscharakters den jeweils typischen natürlichen Holzarten weiterhin ein so großer Anteil an der Gesamtbestockung zugebilligt wird, dass ihre Wirkung als typisches Landschaftsmerkmal erhalten bleibt.
- In Erholungswaldgebieten, wo die Erholungsfunktion den Vorrang in der waldbaulichen Planung hat (großer Laubholzanteil, Laubholz-Nadelholz-Mischbestände usw.).

- In Gebieten, die als erstes irgendeinem anderen außerwirtschaftlichen Zweck dienen sollen, z.B. der Trinkwassergewinnung, der Erdbefestigung, dem Vogelschutz, der Geräuschdämpfung usw.
- Bei der Verschönerung von Waldrändern, von Wegrändern, zur Einkleidung von Reinbeständen usw.

In Bezug auf die landespflegerischen Aufgaben der Forstverwaltung besteht in Hessen das in der Bundesrepublik einmalige Gesetz, dass die Staatsforstverwaltung gleichzeitig auch oberste Naturschutzbehörde ist. Das ermöglicht, wenn die rechten verantwortungsbewussten Leute vorhanden sind, eine umfassende, intensive und den teilweise unterschiedlichen Vorstellungen der beiden Fachrichtungen gerecht werdende Landespflege.

Es soll hierzu Oberforstrat Dr. K. P. Wentzel angeführt werden. Der „außerwirtschaftlichen Funktionen des Waldes ist sich die hessische Landesforstverwaltung bewusst. Ihre Angehörigen versuchen deshalb, der Vielfalt der wichtigen Wirkungen des Waldes zu entsprechen. Waldbehandlung ist für den heutigen Forstmann aktive Landespflege" (Waldforum 68, S.15).

2. Waldbau in der Nähe von Ballungsräumen - der Frankfurter Stadtwald als ein Modell in Hessen

Als Beispiel für den Versuch der waldbaulichen Berücksichtigung aller Bedeutungen des Waldes und aller Anforderungen an den Wald in der Mähe von Ballungsräumen soll die waldbauliche Gestaltung des Frankfurter Stadtwaldes dargestellt werden, wie sie vor allem der derzeitige Forstdirektor Karl Ruppert vorgenommen hat.

Schon frühere Generationen haben den Frankfurter Stadtwald in gleicher Zielsetzung zu gestalten versucht. Nach dem 2. Weltkrieg stand man aber vor einem nötigen völligen Wiederaufbau. Grundsatz für Forstdirektor Ruppert war, dass der großstadtnahe Wald Naturwald bleiben muss und nicht zu einem Waldpark degradiert werden darf. Er hat den Frankfurter Stadtwald folgendermaßen gestaltet.

1) Der Stadtwald war auf 40 % seiner Fläche zerstört. Wünsche zur Inanspruchnahme der zerstörten Waldflächen für andere Zwecke wurden so viele geäußert, dass die doppelte Fläche des Stadtwaldes nötig gewesen wäre, sie alle zu erfüllen. Es wurden deshalb, um die Waldfläche als solche zu retten, schnellstmöglich die zerstörten Flächen wieder aufgeforstet.

2) Auf 95 % der Waldfläche stocken standortgerechte Mischbestände, die femelschlagartig und vielstufig aufgebaut sind, bzw. in diesen Aufbau zunehmend umgewandelt werden, sog. "Lichthofwirtschaft". Dieser Waldaufbau "gibt dem Besucher durch Schatten und Lichtwirkung, durch weite Sicht, die den ästhetischen Wert des Waldes heben, eine echte Waldatmosphäre, er bringt optimalen Wasserertrag, er bietet dem Sturm, der hier oft orkanartig wütet, wenig Angriffsfläche und dem Wild überall gute Einstände. Das ist besondere wichtig, da das Wild uns der Maßstab ist, ob wir in unserer Wirtschaftsführung richtig liegen, denn nur in dem gesunden, standortgerecht aufgebauten Naturwald findet auch das Wild den ihm zusagenden Lebensraum. Wir haben trotz der vielen tausend Besucher einen guten Bestand an Schwarz-wild, Damwild, Muffelwild und Rehwild". (Ruppert, K., Waldforum 68, S .21).

3) 66% der Waldfläche sind reiner Wirtschaftswald. Hier steht keine einzige Bank, gibt es keinerlei Erholungswaldeinrichtungen. Auf 25 ha sind Wildäcker angelegt worden.

4) 28% der Waldfläche sind "Erholungswald". Dieses Gebiet ist durch ein Sonderwegenetz (400 km Rad- und Fußwege) erschlossen, das die Blickpunkte im Wald miteinander verbindet und die Waldbesucher bei ihren Spaziergängen lenkt und an schönen Wochenendtagen einen Besucherdruck von 60.000 Menschen ohne Schaden für den Wald aufnehmen kann. Im Erholungswald wurden außerdem 80 km gesondert verlaufende Reitwege angelegt, stehen 4000 Holzbänke und Papierkörbe, 25 Schutzhütten, liegen 20 Rastplätze, Tummelwiesen und 6 Waldweiher. Wanderzeichen orientieren die Waldbesucher. Selbst Wildbeobachtung ist in diesem Erholungswald für den vorsichtig pirschenden Spaziergänger möglich. 2 Vogelschutzlehrgehölze und Vogelschutzhecken für Freibrüter längs der Wanderwege sind hier angelegt worden.

5) 4% der Waldfläche werden eingenommen von Waldspielplätzen. Sportanlagen usw. Mehr als5 % der Waldfläche braucht (und darf) nach K. Ruppert selbst in der Nähe des Ballungsgebietes Frank-

furt/M. nicht für derartige Zwecke in Anspruch genommen werden, da sonst der Großstadt-Naturwald zum Großstadtwaldpark wird.

Die Walderhaltung ist oberstes Gebot im Gebiet des Frankfurter Stadtwaldes. Der beste Schutz gegen eine Waldverminderung ist aber eine gesunde Waldrentierung. Da der Frankfurter Stadtwald sich selbst nicht mehr voll tragen kann und die Aufwendungen für den Erholungswald 50% der Gesamtausgaben für den Wald ausmachen, ist K. Ruppert bemüht, alle Erträge, die neben der

Holznutzung aus dem Wald erzielt werden (z.B. Trinkwasserlieferungen an die Stadt usw.) vergütet und die auf gewendeten Mittel zur Erfüllung der Sozialfunktion ersetzt zu bekommen, um eine gesunde Waldrentierung zu erreichen.

Es ist in diesem Zusammenhang nur recht und billig, wenn zumindest die Finanzierung des Erholungswaldes von Bund, Land, Gemeinde und Bürger getragen werden und nicht aus dem Wald "verdient" werden soll, denn der Erholungswald ist in besonderem Maße zur Gesunderhaltung des Menschen gedacht. Die Kosten für Herrichtung und Unterhaltung eines solchen Erholungswaldes betragen nur einen Bruchteil der Kosten, die sonst für die Gesundheit bzw. Gesundung der Menschen aufgebracht werden (Krankenhäuser, Erholungsheime, Fürsorge usw.). Eine gesunde Natur ist der billigste Arzt, Erholung in der Natur die billigste Medizin.

Allgemein sagt K. Ruppert: "Wenn es auch unserer Mannschaft gelang, den Stadtwald zu einem großstadtnahen Naturwald zu gestalten, der alle seine Punktionen erfüllt, so wurde und dabei immer bewusster, dass wir nie mehr allein im Wald wirtschaften konnten. Wir Forstleute haben in unserem modernen Industriestaat bei dem optimalen Lebensstandard und dem dabei nur engen zur Verfügung stehenden Lebensraum in erster Linie Raumpartner zu sein. Wir müssen entscheidend mitwirken in einem Gremium, in dem der Verkehrsplaner dominant ist, aber der Stadtplaner, der Architekt, der Industrielle und die für die Versorgungsleitungen Verantwortlichen, der Grünplaner und der Forstmann im besiedelten Raum ihre Forderungen anmelden und gemeinsam dafür Sorge tragen, dass sie optimal berücksichtigt werden. Das waldbauliche und fachtechnische Denken haben wir ganz besonders im Großstadtraum den raumplaneriechen Überlegungen unterzuordnen. Nur dann kann in der Stadtregion, aber auch in den Naturparken und selbst in entlegenen Waldgebieten der Wald seine Punktionen für die Menschen den Erfordernissen entsprechend erfüllen"(Waldforum 68, S. 20).

3. Über die Wünsche von Waldbesuchern bezüglich des Waldbildes

Welche Wünsche haben nun die Waldbesucher in Bezug auf Holzartenzusammensetzung, Altersaufbau und Zustandsform des Waldes? Leider bestehen darüber kaum umfassende Befragungen. Eine Befragung wurde an den Pfingsttagen 1965 und 1966 im Naturpark Hochtaunus durchgeführt. Befragt wurden insgesamt nur etwa 500 Personen, eine natürlich viel zu kleine Zahl, um auch nur ein repräsentatives Ergebnis zu erhalten. Die Auswertung ergab folgendes:

1) Die meisten Waldbesucher hatten sich mit möglicher Holzartenzusammensetzung, Altersaufbau und Zustandsform (urwüchsig oder gepflegt) wenig beschäftigt. Das Wichtigste für sie war, dass ein Wald als solcher vorhanden war.
2) 70% der Befragten wünschten diesen Wald als "abwechslungsreichen" Wald, in dem Nadelholz und Laubholz, junge und alte Bestände abwechseln. Sie bezeichneten einen solchen Wald meist als "Mischwald". 19% wünschten einen reinen Nadelwald, 3% einen reinen Laubwald. Der Rest hatte keine eigene Meinung.
3) Die meisten wollten nicht ständig neue Waldgebiete aufsuchen, sondern sich als Stamm-Waldbesucher in ihrem Stamm-Waldgebiet erholen.

Aus dem Befragungsergebnis lassen sich folgende Konsequenzen für die Forstverwaltung ableiten:

1) Es müssen in einem größeren Rahmen als bisher geschehen die Wünsche und Bedürfnisse der Waldbesucher in Bezug auf ihre Erholung festgestellt werden.
2) Diesen Wünschen und Bedürfnissen sollte, sofern verantwortbar, waldbaulich Rechnung getragen werden.
3) Die Masse der Waldbesucher kann in ein begrenztes und wunschgemäß hergerichtetes Waldgebiet gelenkt werden, in dem die meisten Erholungswünsche befriedigt werden können.
4) Die Wünsche und Bedürfnisse der Waldbesucher erfordern keine umfangreichen waldbaulichen Rücksichtnahmen, solange der betreffende Wald "abwechslungsreich" tat.

Teil 6: Zum geplanten künftigen Aufbau des Waldes in Hessen

Das Waldbild Hessens wird sich aus wirtschaftlichen Gründen in der Zukunft stark ändern. Ob nach "weniger schön" oder nach "anders schön", das wird die Zukunft zeigen. Ein originärer eigenständiger deutscher Wald wird der Wald in Hessen (gleich wie in anderen Teilen der Bundesrepublik) leider nicht mehr sein. Neue Baumarten werden wohl kaum dazukommen. Die einheimischen Baumarten werden zwar den größeren Anteil an der Gesamtbestockung innehaben, der Bestokkungsanteil der bisherigen ausländischen Holzarten wird sich aber sehr vergrößern.

In den hessischen Staatswaldungen soll in etwa 100 Jahren bei Unterstellung der Unveränderthеit der heutigen waldbaulichen Planungsziele die Holzartenzusammensetzung nach Angaben (März 1969) von Landforstmeister Henne und Oberforstrat K. Asthalter folgendermaßen sein (15), wobei örtlich starke Unterschiede vorhanden sein werden. Das Verhältnis Laubholz zu Nadelholz soll etwa 35 : 65 % betragen. Die Anteile der einzelnen Holzarten und Holzartengruppen soll betragen:

Buche	25 %	
Eiche	8	
sonstige Laubhölzer	2	35 % Laubwald
Fichte	35	
Douglasie/Strobe	15	
Kiefer	1o	
Lärche	5	65 % Nadelwald

Im Körperschafts- und Privatwald wird der Nadelholzanteil meistens noch höher sein. Mischbestände (sowohl Laubholz-Nadelholz-Mischbestände als auch Laubholz-Mischbestände und Nadelholz-Mischbestände) werden der bevorzugte Bestandstyp sein. Erholungswaldgebiete werden einen höheren Laubholzanteil behalten.

Dass überhaupt und wie ein Umwandlungsprozess der hessischen Wälder durchgeführt werden soll, muss unter Abwägung der verschiedensten Gesichtspunkte verantwortungsbewusst entschieden werden. Aus dem derzeitigen Aufbau des Waldes und den natürlichen Gegebenheiten in Hessen ergibt sich, dass die Spanne der möglichen Entscheidungen und damit der Umfang der Verantwortung für die jeweiligen Verantwortlichen in Hessen besonders groß ist. Aufgabe dieser Verantwortlichen, und das sind letztlich alle Bürger Hessens, ist es, Waldbau so zu betreiben, dass der Wald zu allen Zeiten seine Punktionen und Bedeutungen ungeschmälert innehat bzw. erfüllen kann.

Anmerkungen

1) Wagner, J., 1951; Die Landschaftsgliederung des Landes Hessen, Geogr. Rdsch., 3, S. 85-92
2) Landforstmeister Dr. Zimmermann, 1968, Waldforum 68, S.43 u. AFZ Nr. 20, 1968, S.350/51
3) Landforstmeister Dr. Zimmermann, 1968: Waldforum 68, S. 42
4) Dieses Gesetz wird z. Zt. überarbeitet.
5) (zu S. 25) Oberforstmeister K. Asthalter gibt 1968 als Landesdurchschnitt 48 % an in: Erläuterungen zur Bodenkarte von Hessen 1: 25 000 , Blatt Nr. 5815 Wehen, bearb. von. Frickel. W. und Zakosek. H., mit einem Beitrag von Asthalter, K., Wiesbaden 1968, S. 99
6) (zu S. 26) s. Teil 5., C., 8.3.6.3.
7) (zu S. 26) s. Lit. Verz. Nr. 5, S. 7
8) (zu S. 34) s. Teil 5, C.,8.4.4., S. 71
9) (zu S. 4o) Oft wird unter Fichte auch Tanne, Douglasie (auch Strobe, Thuja) mitgeführt.
10) (zu S. 4o) s. AFZ 19 (1967), S. 304
11) (zu S. 4o) s. AFZ 19 (1968)
12) (zu S. 45) Seibert, P.,1954: Die Wald- und Forstgesellschaften im Graf Görtzischen Forstbezirk Schlitz. Angewandte Pflanzensoziologie, Stolzenau, Weser, 9.
13) (zu S. 49) Schober u. Fröhlich, 1966: Der Gahrenberger Lärchenprovenienzversuch.- Schriftenreihe d. Forstl. Fakultät d. Univ. Göttingen u. Mitteil. d. Niedersächs. Forstl. Versuchsanstalt, Bd. 37/38
14) (zu S. 75) Vgl. dazu besonders die Vorworte zu den "Wirtschaftsergebnissen der Hessi-schen Staatsforstverwaltung" (s. Lit. Verz.) seit 1960
15) (zu S. 83) Vergl. auch Lit. Verz. Nr. 22. Vorwort

Teil 7: Benutzte Literatur

1. Werke, Abhandlungen, Aufsätze

1. Asthalter, K. 1960/66: System d. hess. Waldstandorte (Manuskript, vervielfältigt in FEA, Gießen)

2. ders. 1966: Zum System der hessischen Waldstandorte (Manuskript, vervielfältigt in FEA, Gießen)

3. ders. 1964/68: Zur waldbaulichen u. wirtschaftlichen Auswertung der Standortkartierung, FEA, Gießen.

4. ders. 1967: Standortkundlich-waldbauliche Konzeption und Übersicht für die Holzartenwahl im Staatswald (Manuskript, vervielfältigt in FEA, Gießen)

5. ders. 1967: Landschaftsgliederung und Holzartenverbreitung in Hessen (Manuskript, unveröffentlicht)

6. ders. 1968: Die forstwirtschaftlichen Grenzstandorte, Definition, Bestimmungsmerkmale, Verbreitung und Behandlung (Manuskript, unveröffentlicht)

7. Blüthgen, J., 1964: Allgemeine Klimatologie (Lehrbuch d. allgemeinen Geographie, Bd. II)

8. Rühl, A., 1967 : Das hessische Bergland, eine forstlich-vegetationskundliche Übersicht. Forschungen z. dtsch. Landeskunde, Bd. 161 (1967)

9. Schönhals, E.,1954: Die Böden Hessens und ihre Nutzung.- Im Vertrieb beim Hess. Landesamt f. Bodenforschung. Wiesbaden

1o. Streitz, H..1967: Bestockungswandel in Laubwaldgesellschaften des Rhein-Main-Tieflandes und der hessischen Rheinzone, Dissertation, Hann. Münden

11. Waldforum 68, Berichte aus der hessischen Forstwirtschaft, 2. erw. Auflage. Winter 1968/69. - Sonderausgabe des Staats-Anzeigers f. d. Land Hessen

12. Wurm, H., 1968: Protokoll d. Sitzung d. geogr. Oberseminars "Physische Geogr. und Länder-kunde" vom 11.1.68, Thema: Vogelsberg und Westerwald – Morphologie von 2 Basaltgebieten in Deutschland, Leitung Prof. K. Wiche, Mainz, WS 1967/68

15. Zimmer, V., 196o: Strukturveränderungen der Waldungen im Rhein-Main-Neckar-Raum seit 1900 - hrsgeg. Vom Regierungspräsidenten in Darmstadt, Darmstadt

2. Akten

14. Anweisungen für Forsteinrichtungsarbeiten im hessischen Staatswald, 1961, (AFEA)

15. Betriebswerk Stadtwald Wiesbaden, Teil C. Erläuternde Texte mit Hauptübersicht, Zustand 1.1o.1961; dazu Bestands- u. Betriebskarte (1:0000), Zustand 1.1o.1961

16. Leitfaden zur Standorterkundung im hessischen Staatswald, 1965, (LS 63)

17. Verfügung der Hessischen Forsteinrichtungs- und Versuchsanstalt Gießen vom 28.1o.1968, (Aktenzeichen Z 41)

3. Zeitungen, Zeitschriften, Schriftenreihen

18. Hessisches Forstgesetz vom 10.11.1954 - Kommunale Schriften für Hessen, Nr. 10. Deutscher Gemeinverlag

19. Landwirtschaftszählung 196o, Heft 6: Forstbetriebe (Ergebnisse der Forsterhebung 1961), in: Beiträge zur Statistik Hessens, 1967, Nr. 1, Neue Folge, Heft 6

20 - 23. Wirtschaftsergebnisse der Hessischen Staatsforstverwaltung, herausgeg.vom Ministerium für Landwirtschaft und Forsten. Abt. III - Forstverwaltung.
20. Ausgabe 1965
21. Ausgabe 1964
22. Ausgabe 1965
23. Ausgabe 1966

24 – 27. Jahresberichte des Hessischen Forstvereines:
24. Ruppert, K., 1961: Erholungswaldwirtschaft - wo und wie. S.9-1

25. Schüler, 1965: über die Begründung von Buchen/Nadelholz-Mischbeständen auf den Böden des Urgebirgsodenwaldes. S. 84-106

26. Röhrig, 1965: Aufbau und waldbauliche Behandlung von Edellaubholz-Mischbeständen in den westdeutschen Mittelgebirgen. S.49-59 .

27. Reisch. J., 1967. Erfahrungen bei der Schutzbehandlung des Sturmholzes gegen Borkenkäfer. S. 32-40

28 – 30 Allgemeine Forst-Zeitschrift (AFZ).

28. S. ganzes Heft AFZ 19 (1967)

29. Hanstein, U.,1967: Über die Gewohnheiten, Ansichten und Wünsche der Waldbesucher.- AFZ 27 (1967). S. 465-467

30. Zimmermann, H. ,1968; Stellungnahme zu den Empfehlungen des Europarates bezüglich einer Einschränkung des intensiven Nadelholzanbaues in natürlichen Laubwaldgebieten der gemäßigten Zone Mitteleuropas.- AFZ 2o (1968), S.350-351

31. Tüxen, R., 1968, Zum Schicksal des niedersächsischen Buchenwaldes. In: Mitteilungen der floristisch-soziologischen Arbeitsgemeinschaft. Neue Folge, Heft 15

32 - 35 Wiesbadener Kurier:
32. vom 10.12.1968
33. vom 28.12.1968
34. vom 12. 1.1969
35. vom 24. 1.1969

4. Karten und Karten-Erläuterungen

36. Deutscher Planungsatlas, Bd. IV, Land Hessen, 1960. Herausgeg. von: Akademie für Raum-forschung und Landesplanung Hannover in Verbindung mit dem Hessischen Minister des Innern; Landesplanung - Wiesbaden

37. Troll. C. u. Pfaffen, K. H., 1964: Karte der Jahreszeitenklimate der Erde.- Erdkunde Bd. XVIII, Heft 1

38. Erläuterungen zur Bodenkarte von Hessen (1 : 25 000), Blatt Nr. 5815 Wehen, 1968: bearb. von Frickel. W. u. Zakosek, H. mit einem Beitrag von Asthalter, K., Wiesbaden

5. Lexika

59. Bonnemann, A., 1967: Waldbauliche Terminologie. Schriftenreihe der Forstlichen Fakultät der Universität Göttingen, Bd. 40, J. D. Sauerländer's Verlag, Frankfurt/ M

Erdkundlich-geschichtlicher Überblick über den Raum Diez/Limburg

I. Erdkundlicher Überblick:

Die Lahn teilt das Rheinische Schiefergebirge in die Einzelgebirge Wes-terwald und Taunus. Die Lahn entspringt im Rothaargebirge und mündet bei Lahnstein in den Rhein. Etwa in der Mitte des Lahnlaufes liegen Limburg und Diez. Das Rheinische Schiefergebirge besteht in den oberen Schichten aus Schiefer (gepresster Meeresschlamm), in den unteren Schichten aus Kalken. Sind Kalke besonders schön strukturiert, farbig und kristallin, nennt man sie Marmor. Die Lahn hat die Schieferschichten durchschnitten und die Kalkschichten freigelegt, die hier nicht so tief liegen wie in anderen Teilen des Rheinischen Schiefergebirges. Sie hat auch wertvolle Marmorschichten freigelegt. Marmor entsteht aus Kalk dann, wenn Vulkane/ Magma durch Kalk durchbricht und ihn erhitzt. Der Kalk kühlt dann wieder ab und bildet Kristalle. Der Lahnmarmor ist besonders wertvoll und wurde früher bis nach Amerika und Russland verkauft. Aus Marmor wurden/werden wertvolle Altäre, Gedenksteine, Inschriftenplatten, Grabsteine, Treppensteine, Fensterbänke usw. angefertigt. Der weniger wertvolle Kalk wird heute überwiegend zu Zement verarbeitet. Außerdem kommen im Lahnraum noch Erze (überwiegend Eisenerz neben Kupfer und Bleierzen) vor, die aber nicht mehr abgebaut werden, weil das zu teuer wäre.

Früher wurde im Lahnraum auch Wein angebaut, doch ist dieser Wirtschaftszweig nur noch an wenigen Stellen südlich von Diez erhalten ge-blieben. Viele Namen von Straßen und Hängen tragen aber noch das Wort Wein in sich. Weiterhin ist besonders der Taunus sehr bewaldet. Deswe- gen war und ist die Holzwirtschaft ein weiterer Wirtschaftszweig im Lahnraum. Während der Eiszeit war das gesamte Rheinische Schiefergebirge ohne größere Vegetation. Der Wind wehte von den Bergen feinen Staub ins Lahntal, der als fruchtbarer, gelber Löß einen guten Ackerboden bildet. Das Gebiet um Limburg/Diez ist deswegen ein gutes Ackerland, wird Gol- dene Aue genannt. Diese Goldene Aue ist seit der Jungsteinzeit, also seit 6000 v. Chr., besiedelt. Angebaut werden heute Getreide, Rüben und Gemüse.

Das Klima im Lahnraum ist mild, weil die kalten Winde in der Höhe über das Tal hinwegwehen. Die Niederschläge sind im Jahresmittel gering, Schnee fällt kaum, der Frühling beginnt 2 Wochen früher, der Herbst 2 Wochen später als im Westerwald. Deswegen und wegen einiger Mineralquellen im unteren Lahntal sind südlich von Diez einige Ferien- und Kurorte (z.B. Fachingen, Nassau und Bad Ems).

II. Geschichtlicher Überblick:

Das Gebiet um Limburg wurde bereits seit ca 8000 Jahren von Ackerbauern besiedelt. Westlich von diesem Ackerbaugebiet lag auch noch im Mittel-alter ein dichter, großer Wald, der Westerwald. Das nächste größere Siedlungsgebiet lag an der oberen Sieg, wo ab ca 500 v. Chr. die eisen-verarbeitenden Kelten Eisenerz in Bergwerken gewannen und in kleinen Hochöfen zu Roheisen verarbeitenden. Da Eisen damals knapp und wertvoll war, wurden die Fürsten dieses Eisenlandes schon früh reich und mächtig.

Als sich das Christentum ab der Zeit des Merowingerkönigs Chlodwig (um 500 v. Chr.) auch nördlich des Rheines auszubreiten begann, plante man an der mittleren Lahn ein Verwaltungszentrum für diese neuen Gemeinden und wählte den kleinen Felsen bei dem Ort Dietkirchen (ca 10 km lahnauf-wärts von Limburg) als Bauort für eine feste Steinkirche. Das Lahntal war aber an dieser Stelle für eine größere Siedlung zu eng und so verlegte um 1000 n. Chr. der Gaugraf des Lahngaues Konrad Kurzbold dieses Zentrum auf den Limburger Felsen, der auch besser zu verteidigen war.

Der Lahngau war einer der hundert Gaue, in die Karl d. Gr. das Frankenreich eingeteilt hatte. Auf diesem Limburger Felsen wurde dann später der spätromanisch/frühgotischen Dom errichtet. Er hat teilweise noch romanische runde Bögen über den Türen und Fenstern, teilweise aber auch schon die neuen gotischen Spitzbögen. Mit seinen dicken Mauern und kleinen Fenstern gehört er aber mehr zur Romanik als zur Gotik, in der die Kirchen nicht mehr auch Verteidigungsanlagen waren. Der Limburger Dom ist heute wieder in den ursprünglichen Farben gelb/braun/weiß gestrichen und enthält im Inneren viele Fresken, die wieder restauriert werden.

Die im Mittelalter bedeutende Fürstenfamilie von Siegen-Dillenburg hatte sich in 2 Hauptfamilien geteilt, in die Nassauer (die das Gebiet südlich der Lahn bis nach Wiesbaden besaßen) und in die Oranier (die das Gebiet nördlich der Lahn bis ins Siegerland besaßen). Beide Familien wurden in der Neuzeit bedeutende internationale Fürsten, die bis nach Frankreich, England, Niederlande und Südamerika politischen Einfluss gewannen. Beide Familienzweige hielten aber enge Kontakte zueinander. Diez lag genau an der Grenze beider Einflußgebiete und deshalb entstanden von beiden Fami-lienzweigen Burgen in Diez. Die spätmittelalterliche Wehrburg in Alten-diez (heutige Jugendherberge) hat dicke Mauern, kleine Fenster, geson-derte zusätzliche Verteidigungsmauern, keine Gartenanlagen, kaum Innen-schmuck, das barockzeitliche Wohnschloss/Residenzschloss Oranienstein hat keine Verteidigungsanlagen, große Fenster, helle Räume, viel Schmuck und Dekoration und eine große Gartenanlage. Beim Barockstil bevorzugt man runde Formen, große Deckengemälde und die Farben Weiß und Gold.

Gegen Ende des 19. Jhs. baute man südlich von Diez das spätromantische Nostalgieschloss Schaumburg (Nostalgie bedeutet träumerischer Rückblick in die Vergangenheit), das der Jagd und Erholung der Fürsten diente und im Äußeren und Inneren aus einem Stilmischmasch besteht. Alles was nach Mitelalter aussah oder aussehen könnte, wurde als Baustil oder als Ein-richtung benutzt. Limburg war im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit eine bedeutende Handelsstadt an der Fernstraße zwischen Köln und Frankfurt/M. Die Hauptstraßen mussten für die Fernfuhrwerke der Kaufleute eine bestimmte Mindestbreite und Mindesthöhe haben. Waren die Fuhrwerke breiter oder höher beladen, wurden sie gegen Gebühr von der Zunft der Säcker (Sackträger) teilweise entladen und nach Passieren einer Engstelle wieder beladen. Da nur die Hausgrundrisse und Hausvorderfronten besteuert wurden, baute man das unterste Stockwerk relativ klein und mit der Schmalseite zur Straße hin, die oberen Stockwerke meistens etwas überstehend und damit größer. Wer reich war oder als reich gelten wollte, baute zur Straßenseite hin einen Erker (ein kleiner Balkon). Ca vierzig Häuser hatten im Erdgeschoss eine große Halle, in die die beladenen Fuhrwerke fahren konnten. Dort wurden sie entladen und die Waren an den Wänden in Regalen aufgestapelt und zum Verkauf ausgestellt. Es handelte sich bei diesen Hallenhäusern um die ersten Kaufhäuser. In den Straßen und in den engen Trennräumen zwischen den Häusern flossen kleine Bäche, die den Abfall wegschwemmen sollten. Hinter den Häusern lagen in den kleinen Gärten Trinkwasserbrunnen und Abfallgruben dicht beieinander und viele Ratten lebten in Häusern und auf den Straßen. Viele Krankheiten und Seuchen waren die Folge. So suchte dreimal die Pest, die vom Rattenfloh übertragen wurde, die Stadt heim. Ein altes Haus so zu restaurieren, wie es früher ausgesehen hat, kostet mehr, als es neu zu bauen. Trotzdem wird die Altstadt von Limburg im Originalstil zu erhalten und wiederherzustellen versucht.

Arbeitsaufgaben für Schüler:

1. Berichte, wie Marmor entsteht und wozu er verwendet wird.
2. Weshalb heißt die Gegend um Limburg der Goldene Grund und wie entstand die Bezeichnung Westerwald?
3. Woran erkennt man romanische und gotische Kirchen?
4. Wie hat man Fresken gemalt?
5. Beschreibe die Merkmale einer mittelalterlichen Burg, eines Barockschlosses und einer romantischen Burganlage.
6. Berichte über die Bauvorschriften in einer spätmittelalterlichen Stadt.
7. Welche Bedeutung hatten Hallenhäuser
8. Auf welche Weise versuchten im Spätmittelalter wohlhabende Familien ihren Reichtum erkennen zu geben?
9. Berichte über die früher international bedeutenden Familien der Oranier und Nassauer.

Über Nutzen und Schaden, Sinn und Unsinn von Modellen

In fast allen Bereichen unseres Lebens haben wir uns angewöhnt, in Modellen zu denken und nach Modellen zu planen. Das gilt für die Vergangenheit und für die Gegenwart. Die Wirklichkeit unserer Umwelt, unserer Lebensverhältnisse und die menschlichen Geschichte ist derart kompliziert, dass sich die vielfältigen Abhängigkeiten und Einflüsse (man spricht von einem vernetzten Gefüge oder einfach von einer komplizierten Vernetzung) nur schwer überblicken lassen. Man hat deswegen immer wieder die Wirklichkeit auf eine überschaubare Anzahl wichtiger Zusammenhänge vereinfacht/ reduziert und damit Modelle entwickelt, nach denen man zu lernen und zu handeln versuchte. Modelle erfassen also nicht alle Eigenschaften des Originals, die ganze Vielfalt der Wirklichkeit, sondern beschränken sich auf diejenigen Fakten und Zusammenhänge, die dem Modell-Konstrukteur wichtig schienen.

Damit sind bereits die Gefahren aufgezeigt, die bei der Entwicklung solcher Modelle meistens die Folge sind:

a) Die Modelle sind so vereinfacht, dass sie nur als grobe Hilfsmittel geeignet sind und für genauere Analysen, Planungen und Folgerungen untauglich sind.
b) Das jeweilige Modell ist nur für eine ganz bestimmte Situation/für einen ganz bestimmten Zweck geeignet und für andere Fälle sogar falsch.
c) Modelle können durch die Vereinfachungen mehr Fehler als Richtiges enthalten und dadurch das Verstehen der Wirklichkeit irreleiten.

Nun hat es keinen Zweck, Modelle wegen ihrer vielen Unzulänglichkeiten abschaffen zu wollen. Ohne Modelle wird es bezüglich Planungen in vielen Bereichen nicht gehen. Besonders die Wissenschaft und die Wirtschaft benötigen Modelle. Man muss sich aber der Unzulänglichkeit der meisten Modelle bewusst sein, sie ständig verbessern, der Wirklichkeit anpassen und mit allen Prognosen und Verallgemeinerungen sehr vorsichtig sein. Und das ist bisher in der Menschheitsgeschichte zu wenig erfolgt.

Das soll an einigen Beispielen erläutert werden.

1. Das Modell des Sonnensystems und Weltalls des griechischen Astronomen Ptolemäus (2. Jh. n. Chr.) entsprach dem einer Butter-/Käseglocke. Die Erde darin war eine Scheibe, um die sich die Sonne, die anderen Planeten und die Sterne drehten. Dieses Modell schien so verständlich und mit den täglichen Himmelsbeobachtungen überein zu stimmen, dass es bis zum 17. Jh. galt. Alle anderen, richtigeren Modelle konnten sich erst nach der Erfindung des Fernrohres und der Entdeckung der Schwerkraft mühsam durchsetzen.

2. Das neuzeitliche Modell von der Erde als Kugel mit einer gleichmäßigen Lufthülle darum und mit einer klaren zonalen Verteilung der Klimazonen begünstigte die Hoffnung auf eine künftig mögliche genaue Wettervorhersage und auf eine leichte Erklärung der Entstehung der typischen Klimate. Erst als man in der Gegenwart erkannte, dass die Lufthülle an den Polen erheblich dünner ist als am Äquator, dass mehr Turbulenzen als Ruhe die Lufthülle kennzeichnen, dass ständig starke Stürme in großen Höhen (Jets) wehen und die tieferen Wolkenwirbel steuern, dass sich aber die Lage dieser Jets ständig verändert, dass sich bereits in den vergangenen Jahrtausenden das Klima ständig gewandelt hat, dass sich mit der durch den Menschen verursachten Klimaänderung auch die Turbulenzen und die Jets zusätzlich verschieben, wurde man bezüglich der Hoffnungen auf eine sichere, über mehrere Wochen geltende Wettervorhersage vorsichtiger.

3. Als im 20. Jh. die Belastungen der Umwelt durch Schadstoffe und Müll immer mehr zunahmen und die natürlichen Freiräume für die Wildtiere immer kleiner wurden, ging man jahrzehntelang von dem Modell aus, dass die tropischen Regenwälder nach Abholzung rasch nachwachsen würden, dass die Pflanzen gleichmäßig den Sauerstoff der Lufthülle herstellten, dass sich die Pflanzen an die vielen Schadstoffe gewöhnen würden, dass die Bodenmikroorganismen langfristig alle Schadstoffe abbauen würden und dass sich die Wildtiere auch an eine veränderte Landschaft und an begrenzte Wildreservate gewöhnen würden. Erst in jüngster Zeit erkannte man, dass der meiste Luftsauerstoff nicht nur von den tropischen Regenwäldern, sondern aiuch von Meeresorganismen gebildet wird, dass der Regenwald nach Abholzen nicht mehr in alter Größe nachwächst, dass sich viele Pflanzen nicht an Schadstoffe gewöhnen, dass die Bodenmikroorganismen keineswegs mit allen Schadstoffen fertig werden, dass viele Tierarten sich nicht an moderne Kulturlandschaften oder kleine Reservate ge-

wöhnen können (die afrikanischen Wanderherden, Zugvögel, Rebhühner usw.).

4. Europa hatte in der Renaissance einen deutlichen Bildungsvorsprung vor der übrigen Welt. Daraus wurde das Kulturmodell von der prinzipiellen Überlegenheit Europas und der Europäer zu allen Zeiten abgeleiten. Dieses Modell galt bis zur Mitte des 20. Jh. Seit der Entdeckung Amerikas wurden alle alten Kulturen als minderwertig eingestuft und/oder vernichtet. Erst heute erkennt man, dass z.B. die alten Indianerkulturen, die Kultur der Chinesen und Inder schon früher, zwar anders, aber auch sehr wertvoll gewesen waren.

5. Im 18. Jh. ging man von dem Modell aus, dass alle Menschen gleich befähigt seien und dass man nur alle Menschen frei wirtschaften zu lassen brauchte, um bald allgemeinen Reichtum und Zufriedenheit zu schaffen. So entstand das Modell einer freien Marktwirtschaft/Liberalismus. Gegen Ende des 19. Jh. stellte man dann fest, dass die Menschen nicht alle gleich befähigt sind, dass befähigte Menschen Reichtum und Fabriken anhäuften und die anderen Menschen für wenig Lohn für sich arbeiten ließen. Daraufhin entstand allmählich das Modell einer Sozialen Marktwirtschaft. In der Gegenwart zeichnet sich aber ab, dass ein zu gutes Soziales Netz bei denjenigen Menschen, die zur Bequemlichkeit neigen, die Arbeitsbereitschaft mindert und dass die Unternehmer lieber automatische Maschinen/Roboter statt Menschen einsetzen, um die teueren Sozialausgaben zu sparen. Dadurch kommt eine Volkswirtschaft wieder in eine Krise (Arbeitslosigkeit, sinkende Produktion, weniger Erfindungen, soziale Unzufriedenheit usw.). Neue Wirtschaftsmodelle werden bald notwendig sein, denn die Soziale Marktwirtschaft wird bald unbezahlbar werden.

6. Karl Marx entwickelte das Modell, dass man allen Besitz verstaatlichen und alle Menschen gleich stellen müsse. Lenin, Stalin und Mao-Tse-Tung versuchten, dieses Modell mit allen Mitteln durchzusetzen und mit Hilfe einer Planwirtschaft zu verwirklichen. Sie mussten aber feststellen, dass die Menschen im Kollektiv weniger leisteten, als wenn sie für sich selber arbeiteten. Die kommunistischen Staaten mussten deswegen ab ca. 1990 das kommunistische Modell durch das Modell einer Sozialistischen Marktwirtschaft oder direkt durch die Soziale Marktwirtschaft ersetzten.

7. Im 19. Jh. entwickelte man ein 4-stufiges Schulmodell, das nach den Begabungsstufen gegliedert war: Gymnasium, Realschule, Volksschule, Sonderschule. In dieses Modell passten aber nicht diejenigen Schüler, die nicht gleichmäßig begabt oder unbegabt waren, sondern die einen Begabungsschwerpunkt oder eine bestimmte Begabungsschwäche haben. Daraufhin plante man, dieses Stufen-Modell durch die Gesamtschule zu ersetzten, in der die Besseren die Schwächeren fördern sollen und in der jeder Schüler in den Hauptfächern zwischen verschiedenen Leistungskursen wählen kann. Nach ca. 2 Jahrzehnten dieser Gesamtschulen kritisieren aber gerade Lehrer aus solchen Gesamtschulen, dass die Besseren durch die Schwächeren im Lernen gehemmt und lernfauler werden, als im gegliederten Schulwesen. Vermutlich muss man deshalb auch dieses Gesamtschulmodell verändern, möglicherweise zu einem sog. pluralistischen Schulwesen, wo jeder Schüler diejenige Schule angeboten bekommt die ihm am besten zusagt.

8. Frühere Entwicklungshilfe-Modelle gingen davon aus, dass alle Menschen gleichermaßen hauptsächlich nach materiellem Wohlstand und Lebensstil gemäß europäischem Vorbild streben würden, wenn sie könnten, und dass deshalb hauptsächlich technisches Wissen, Geld und Geräte/Maschinen zur Verfügung zu stellen seien, um die Zufriedenheit in armen Ländern zu fördern. Man hat aber in den Entwicklungshilfe-Planungsstellen zur Kenntnis nehmen müssen, dass je nach den bestehenden kulturellen Traditionen und Mentalitäten der betreffenden Bevölkerungen andere zusätzliche Werte und Lebensziele angestrebt werden und dass viele Bevölkerungsgruppen in den Entwicklungsländern sich nicht Entwicklungspläne von fremden Organisationen überstülpen oder aufzwingen lassen, sondern dass sie ihr Leben selber nach traditionellen Normen gestalten wollen. So lehnen z.B. islamische Staaten Teile der westlichen Zivilisation ab; in allen ehemaligen kommunistischen Staaten sind die traditionellen Religionen wieder erstarkt und alte Bräuche wieder aufgelebt; Entwicklungshilfegelder sind nicht immer zielstrebig für die Entwicklung der Industrie ausgegeben worden usw. Man muss künftig eine der jeweiligen Tradition angepasste Entwicklungshilfe und eine Förderung der Hilfe zur Selbsthilfe anstreben.

9. Und, und, und.....wer findet weitere solcher bisher üblichen, aber veränderungsbedürftiger Modelle in Wissenschaft, Politik, Wirtschaft, Kultur, Technik usw. ?
Verfasst von Helmut Wurm, Betzdorf, um 2000 n.Zr.

Das handlungsorientiere Planspiel "Unternehmensformen in Clayvillage"

für den Einsatz in einer Klasse 9 oder 10 im Wirtschaftskunde-Unterricht.

I. Das didaktisch-methodisch-currikulare Umfeld für das handlungsorientierte Planspiel

In den Realschulen des Bundeslandes Rheinland-Pfalz kann in der Klassenstufe 9/10 ein wöchentlich 4-3stündiges Wahlpflichtfach gewählt werden und zwar Französisch, Mathematik-Naturwissenschaften, Wirtschafts- und Sozialkunde und Sozialpädagogik. Die Bezeichnung Wirtschafts- und Sozialkunde täuscht insofern, als es sich bei diesem Fach um rein volkswirtschaftlich-betriebswirtschaftliche Themenstellungen handelt und nicht auch um erweiterte oder vertiefte Bearbeitungen von politischen Themen aus der Staatsbürgerkunde/Sozialkunde. Die Benennung Sozialkunde wurde nur deswegen mit in die Namensbezeichnung aufgenommen um zu dokumentieren, daß sich alles wirtschaftliche Geschehen in einem sozialen Rahmen abspielt. Um den erwähnten Irrtum zu vermeiden, wird zunehmend auch nur von "Wirtschaftskunde" gesprochen.

Das Niveau dieses Wahlpflichtkurses ist laut Lehrplan relativ hoch angesetzt. Er soll hauptsächlich für künftige kaufmännische Berufe vorbereiten. Erfahrungsgemäß werden in diesem Wahlpflichtkurs wirtschaftliche Grundzusammenhänge stofflich etwas umfangreicher und vertiefter behandelt als die wirtschaftliche Grundbildung in der Berufsschule bei den einfachen kaufmännischen Berufen vorsieht (Spezielkenntnisse wie Rechnungswesen, Verkaufsrecht usw. werden hier nicht als wirtschaftliche Grundbildung verstanden, werden aber ebenfalls in meinem Wirtschaftskundekurs angesprochen). Kurs-Themenbereich für die Zeit Ende Klassenstufe 9 bzw. Anfang Klassenstufe 10 sind die Unternehmensformen. Das vorliegende handlungsorientierte Planspiel ist deswegen auch für den Einsatz im Wahlpflichtfach "Wirtschafts- und Sozialkunde" einer rheinland-pfälzischen Realschule entworfen worden.

Nach meinen Erfahrungen in einer langjährigen Unterrichtspraxis und in regelmäßigen Fortbildungsmaßnahmen klaffen zunehmend stoffliche und didaktisch-methodische Theorie-Praxis-Lücken oder Anspruch-Realisierungs- Lücken in folgenden Bereichen:

- Umfang und stoffliches Angebot (und damit Kosten) der Schulbücher im Vergleich zur unterrichtlichen Bewältigung in den zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden driften auseinander .In der Praxs läßt sich nur ca die Hälfte , oft nur ein Drittel des angebotenen Lehrbuchstoffes behandeln.

- Stofflicher Umfang und erhoffte zur Verfügung stehende Zeit von Unterrichtsentwürfen, die bei Fortbildungen empfohlen/ausgeteilt werden. (Bekannt sind mir solche Entwürfe für die Fächer Wirtschaftskunde, Erdkunde, Geschichte und Biologie) Man kann sich oft des Eindruckes nicht erwehren, daß bei den Entwürfen solcher Unterrichtsmodelle häufig die reale Unterrichtspraxis und der reale zur Verfügung stehende unterrichtliche Zeitansatz nicht adäquat berücksichtigt werden und daß die Verfasser solcher Entwürfe gerne ihre persönliche Kompetenz zu demonstrieren hoffen.

- Unterrichtsbesuche schulfremder Personen geben insofern kein realistsiches Bild, als die Schüler in solches Stunden ein anderes Lern- und Leistungsverhalten zeigen, das nicht immer so auf den Alltag projeziert weden kann (Sensationsgefühle, Aufwertungsgefühle, Strohfeuereffekt des gerade Neuen usw.).

- In der Alltagspraxis fällt durch Krankheit, Schulfeste, Klassenfahrten, Wiederholungen, Klassenarbeiten, sonstige schriftliche Überprüfungen, Projekttage, Sportwettkämpfe usw. für alle Schüler oder für einen Teil derselben so viel Stoff aus, daß zusätzlich zu dem im Lehrplan geforderten Zeitansatz oft nur wenig zusätzliche verfügbare Zeit für besondere Aktivitäten, Erkundungen oder längere Planspiele z.B. bleibt . Sich Unterrichtsstunden von Kollegen ausleihen, was gelegentlich als Lösung für angeblich sehr lohnende, aber zeitaufwendige Projekte empfohlen wird, stößt aus denselben Gründen in der Schulpraxis auf wenig Bereitschaft bei den Kollegen.

Es war deswegen das Anliegen des hier vorliegenden Entwurfes, eine "überschießende" Planung zu vermeiden und ein Planspiel zu konzipieren, das jederzeit in jedem normalen Schuljahr und bei jeder mittelmäßigen Kurszusammensetzung innerhalb der planmäßigen Unterrichtszeit durchgeführt werden kann. Diese reguläre Unterrichtszeit beträgt im Kurs Wirtschaftskunde in der Klassenstufe 9 4 Unterrichtsstunden (2mal 2 Stunden), in der Klassenstufe 10 nur 3 Unterrichtsstunden (1

Doppelstunde und 1 Einzelstunde). Von diesen jeweils 90 bzw. 45 Minuten gehen jeweils ca 5-10 Minuten für die verschiedenen Friktionen des Unterrichtsbeginnes nach einer Pause und für die entsprechenden Probleme am Unterrichtsende vor einer Pause (Einpacken der Schulsachen, Hausaufgabenstellung usw. verloren. Also stehen in der Klassenstufe 9 für das eigentliche Planspiel nur 2mal 70-75 Minuten wöchentlich, in der Klassenstufe 10 1mal 70-75 Minuten und 1mal nur 35-40 Minuten wöchentlich zur Verfügung . Ein Planspiel über mehr als 2 Kurssitzungen hinaus zu konzipieren, sollte aus den erwähnten Gründen möglichst nicht angestrebt werden. Deswegen wurde das vorliegende Planspiel so entworfen, daß es in 2 Kurssitzungen durchgeführt werden kann. Die Grobgliederung wurde folgendermaßen gestaltet:

- Jede Erarbeitung von möglichen Formen unternehmerischer Zusammenschlüsse mit ihren Differenzierungen würde den Rahmen von 2 Spiel-Sitzungen sprengen. Da die Unternehmensformen zusätzlich im eingeführten Lehrbuch des Kurses ausführlich dargestellt sind, ist es wahrscheinlich, daß sich einige Schüler bereits vorinformiert haben könnten und damit der kreative Ansatz der Selbstfindung möglicher Zusammenschlüsse, ihrer Differenzierungen und Vor- und Nachteile unterlaufen würde. Im gewählten Planspiel soll für alle Teilnehmer gleichermaßen unbekannt die praktische Erfahrung mit solchen Unternehmensformen und die Zweckmäßigkeit ihrer Wahl im kaufmännischen Alltag im Vordergrund stehen. Zusätzlich soll sich das theoretische Wissen über die verschiedenen Unternehmensformen durch die Spielpraxis festigen.

- Eine erfahrungsmäßig 4-6 stündige (2-3 doppelstündige) Unterrichtsreihe in der Klassenstufe 9 soll dem Planspiel vorausgehen und die gründliche theoretische Behandlung von Unternehmensformen nach dem Lehrbuch zum Inhalt haben. Das ist gemäß Lehrplan Stoff der 2. Hälfte der Klassenstufe 9. Normalereise soll das Planspiel deswegen in der 2. Hälfte der 9. Klassenstufe angesetzt werden. Wenn es in der Klassenstufe 10 eingesetzt werden soll, dann kurz nach dem Überblick über das betriebliche Rechnungswesen einschließlich Buchführung, was in meinem Kurs in der 2. Hälfte der Klassenstufe 10 durchgenommen wird.

- Anschließend soll das Planspiel durchgeführt werden. Es ist in 2 Spielrunden untergliedert, die jeweils auf 2 Kurssitzungen verteilt werden sollen. In der Klassenstufe 10 muß die 2. Spielrunde in nur 1 Unterrichtsstunde bewältigt werden, was möglicherweise trotz des fortgeschrittenen Schüleralters noch eine zeitliche Überfordrung darstellt, weswegen für diesen Fall entweder eine Kurzfassung der 2. Spielrunde erarbeitet werden muß oder die 2. Spielrunde ganz ausfallen muß. In der 1. Spielrunde soll das Spiel vorgestellt, die Spielunterlagen ausgeteilt, die erste Spielrunde durch- geführt und dann die Spielergebnisse kurz besprochen werden. In der 2. Spielrunde entfällt die Spielerklärung, dafür ist die vorgesehene Buchungsarbeit etwas umfangreicher. Eine Kurzanalyse des Spielergebnisses sollte aber auch noch in dieser 2 Kurssitzung erfolgen, wenn der Erlebniseindruck noch am frischesten ist.

- Ein spielerischer Wissenstest und Wissensvertiefung über die Unternehmensformen ist entweder im Anschluß an die Unterrichtsreihe "Unternehmensformen" oder im Anschluß an das Planspiel sinnvoll. Möglicherweise ist auch ein zweimaliger Einsatz eines solchen spielerischen Wissenstestes sinnvoll. Dafür wurde ebenfalls ein Beispiel ausgearbeitet. Es handelt sich um eine Art Domino-Spiel mit Kärtchen mit Antworten und Fragen, wobei auf jeder Karte oben eine Antwort und unten eine Frage steht. Die Kärtchen müssen nun in der Reihenfolge gelegt werden, daß die untere Frage jeweils zur nächstfolgenden oberen Antwort paßt.

Dieses Wissensspiel wurde bereits im Unterricht des diesjährigen Wirtschaftskunde-Kurses, 11 Schüler, getestet. Es zeigte sich, daß einmal eine solche Wiederholung in der Klassenstufe 10 sinnvoll ist, um das Wissen über die Unternehmensformen aufzufrischen. Andererseits reichten 2 Doppelstunden (1 Sitzung) nicht aus, um in geplanter Form das Spiel mit allen Frage-Antwort-Karten zu Ende zu bringen, weil von den Schülern ständig im Lehrbuch wegen vieler Unsicherheiten/Vergeßlichkeiten nachgelesen werden mußte. Zusätzlich reichte auch die Tischfläche von 6 Tischen bei 2 Spielgruppen nur knapp aus, um die lange Reihe der Karten zu legen. In der folgenden Kurssitzung wurden die Kärtchen deswegen in der Mitte halbiert, so daß jeiweils nur 1 Antwort und 1 Frage auf einem Kärtchen steht. Nun konnte jede der beiden Spielgruppen abwechselnd nach Belieben aus den auf der Tischmitte offen liegenden beiden Kärtchenhaufen (1 Fragen- und 1 Antwortenhaufen) 1 Fragekarte nehmen, die darauf stehende Antwort vorlesen und die andere Gruppe auffordern, die dazugehörige Antwort aus dem Antwortkartenhaufen zu wählen. Welche Gruppe die wenigsten Fehler machte oder zeitlich am schnellsten die Antworten gefunden hatte,

war Sieger. Aber auch bei dieser Version wurde nicht allen Fragen sicher/schnell genug das richtige Antwortkärtchen zugeordnet, mußte wiederholt im Lehrbuch nachgelesen werden. Offensichtlich ist die Anzahl der Frage-Antwort-Karten so groß, daß man sie halbieren kann in einen Teil 1, der unmittel- bar im Anschluß an die Unterrichtsreihe "Unternehmensformen" als eine Art spielerische Lernzielkontrolle zum Einsatz kommt, und in einen Teil 2, der nach dem Planspiel "Unternehmensformen" mehr zur Wiederholung benutzt werden kann.

II. Didaktische Zielsetzungen im Rahmen des Einsatzes dieses handlungsorientierten Planspieles im Wirtschafts- und Sozialkundeunterrichts an Realschulen des Landes Rheinland-Pfalz

Vorbild bei der Entwicklung und beim Einsatz des vorliegenden handlungsorientierten Planspieles ist das jährliche Börsenspiel der Klassenstufen 10 in ganz Deutschland unter Federführung der Sparkassen,allerdings auf einer etwas einfacheren Ebene.

Bei diesem Börsenspiel handelt es sich darum, die Börsenwirklichkeit und den selbstverantwortlichen spielerischen Umgang mit den verschiedenen Formen von Wertpapieren und Anteilsscheinen zu üben und innerhalb einer bestimmten Spielfrist das Spielgeld möglichst gewinnbringend anzulegen. Die beteiligten Klassen/Spielgruppen bekommen vor dem Spiel umfassende Information über die Börse, über die wichtigsten Börsenpapiere und über die möglichen Verläufe der Wertentwicklung solcher Börsenpapiere (spekulativer wie nichtspekulativer Börsenpapiere, also von Aktien und festverzinslichen Wertpapieren) durch die unterrichtende Lehrkraft , durch Informationsbroschüren und durch einen Vertreter der Sparkassen, der den Unterricht besucht und die Spielregeln an Beispielen genauer erläutert. Diese Informationen sind anfangs rein theoretischer Natur. Der praktische Umgang mit diesen Informationen und die eigenverantwortliche Entscheidung im Rahmen eines Börsenspiels sollen das theoretisch Gelernte vertiefen, eigenverantwortliches Handeln fördern (die Sparkassen und sonstigen beteiligten wirtschaftlichen Gremien erhoffen sich dadurch eine allmähliche Ausweitung des Interesses der deutschen Bevölkerung an Börsenpapieren und ein größeres Engagement als bisher in der Anlage von Spargeldern in Form von Börsenpapieren) und sollen das in der Schule theoretisch Gelernte besser behaltbar machen. Dieses Börsenspiel umfaßt in der Informationsvermittlung ca 4 Unterrichtsstunden, dann werden die weiteren Spielkäufe und -verkäufe von Börsenpapieren in den Pausen und in der unterrichtsfreien Zeit (Freistunden und zu Hause) durchgeführt. Mehr Zeit als 4 , maximal 6 Unterrichtstunden kann von der Gesamtunterrichtszeit auch nicht zur Verfügung gestellt werden, weil noch eine Fülle anderer Unterrichtsziele in Jahreskursus vermittelt werden sollen und müssen und die praktische Börsenerfahrung keinen so herausgehobenen Stellenwert für das spätere Leben der Schüler hat, dass andere Unterrichtsziele dafür vernachlässigt werden dürften.

Ähnlich verhält es sich mit der praktischen Erfahrung in der Schule bezüglich der Notwendigkeit unternehmerischer Kooperationen und Zusammenschlüsse und bezüglich der Kenntnisse der verschiedenen Unternehmensformen. Nur der kleinere Teil der Schüler wird sich im späteren Berufsleben als selbständige Unternehmer versuchen. Grundkenntnisse über die Notwendigkeiten und die Gefahren unternehmerischer Konzentrationen sind aber für jeden mitdenken Bürger später wichtig, sei es in der Gewerkschaftsarbeit, sei es im Rahmen der innerbetrieblichen Mitarbeitervertretungen oder bei Wahlentscheidungen. Andere wirtschaftlich-soziale Grundkenntnuisse sind aber für das spätere Leben genau so wichtig. Insofern muss die Anzahl der Unterrichtsstunden für Fragen und Probleme unternehmerischer Konzentrationen deutlich begrenzt bleiben. Der Gesamtzeitaufwand für Vorinformationen und Spieleinsatz wird mit 6-8 Stunden an der Grenze des Vertretbaren liegen (Vermittlung der theoretischen Grundlagen, 2-4 Stunden, Spielzeit 3-4 Stunden).

Es ist mit dem entworfenen Spiel nicht beabsichtigt, den Schülern einer 9. bzw. 10. Realschulklasse im Wahlpflichtfach Wirtschafts- und Sozialkunde im Spielverlauf vorab eine prinzipielle Einsicht in die Notwendigkeit von unternehmerischen Kooperationen und von unternehmerischen Zusammenschlüssen zu ermöglichen. Das würde eine Unterforderung von Realschülern mit einem freiwillig gewählten Leistungskurs bedeuten und gehörte mehr in den didaktischen Bereich der Hauptschule. Dass bei zunehmend größeren Auftragsvolumen und sich ausweitenden wirtschaftlichen Einzugsbereichen unternehmerische Kooperationen und Zusammenarbeit notwendig wird, war bisher allen Schülern in meiner ca 25jährigen Unterrichtspraxis im genannten Leistungskurs stets einsichtig. Gewisse Schwierigkeiten machte das Vermitteln der verschiedenen in Deutschland bestehenden und je nach freier Entscheidung wählbaren Formen unternehmerischer

Zusammenarbeit, wobei der Tatbestand der Notwendigkeit einer Wahlvielfältigkeit ebenfalls schnell verstanden wurde, die Vielfältigkeit der Möglichkeiten aber etwas verwirrend wirkte und Unsicherheit in der Wahl jeweils günstiger Unternehmensformen bei bestimmten wirtschaftlichen Umfeldbedingungen zu beobachten war.

Neben der Nichtberücksichtigung des möglichen Lernzieles, dass wirtschaftliche Zusammenschlüsse prinzipiell von Vorteil sein können, wurde auch nicht geplant, die wichtigsten verschiedenen Formen wirtschaftlicher Koopera tion und Zusammenschlüsse spielerisch zu erarbeiten, und zwar aus folgenden Überlegungen heraus:
- Eine solche didaktische Planung würde den zeitlichen Rahmen um mindestens 1-2 weitere Fachstunden aufblähen. Der Fachlehrer vor Ort muss aber die zeitliche Angemessenheit und die stoffliche Ausgewogenheit eines solchen methodischen Weges (handlungsorientiertes Planspiel) gegen die anderen unterrichtlichen Zielsetzungen des Wahlpflichtfaches abwägen. Es vereinbart sich nicht mit einer stofflich-didaktischer Ausgewogenheit im Rahmen des Ganzjahresstoffes, um eines bestimmten interessanten didaktischen Weges Willen möglichst alle möglichen Lernerfahrungen in ein solches Spiel einzubeziehen. Realschülern ist es zumutbar, von einigen exemplarischen spielerischen Lerner- fahrungen auf andere Zusammenhänge den Transfer zu vollziehen.

- Wenn die Spielteilnehmer sich nach der 1. Spielrunde innerhalb von Spielgruppen Gedanken über Formen möglicher unternehmerischer Kooperationen und Zusammenschlüsse machen müssten, ohne vorherige Informationen über die tatsächlichen realen Unternehmensformen der deutschen Wirt- schaftswirklichkeit, dann kämen teilweise diffuse Vorstellungen von unternehmerischen Zusammen- schlüsse heraus, die einen unterrichtlichen Einschub mit klärenden Überlegeungen im Rahmen von 1-2 Unterrichtsstunden notwendig machen würde.

- Einige erfolgreiche oder ehrgeizige Spielteilnehmer der 1. Runde als Einzelunternehmer würde der Ehrgeiz packen und sie würden versuchen, in der 2. Spielrunde weiterhin Einzelunternehmer zu bleiben und sich gegen die Spielgruppen mit unternehmerischen Zusammenschlüssen zu behaupten. Das würde aber das Lernziel unterlaufen, dass alle Spielteilnehmer Erfahrungen sowohl mit einzelunternehmerischer Tätigkeit als auch mit Formen unternehmerischer Kooperation sammeln sollen.

In das Spiel, das exemplarische Erfahrungen und Einsichten vermitteln soll, sollen auch nicht alle in Deutschland üblichen Formen unternehmerischer Kooperation und Integration eingebracht werden. Es sollen nur die häufigsten und die relativ am einfachsten organisierten Formen unternehmerischer Zusammenschlüsse praktisch erfahren werden. Es wurden als relativ überschaubare Formen die Stille Gesellschaft, OHG, KG, GmbH und AG gewählt.

Das gewählte wirtschaftliche Spielgeschehen stellt gewissermaßen in einem Zeitraffermodell die Entwicklung von einem wirtschaftlichen Pionierland mit vermarktbaren Bodenschätzen zu einem Industrieland dar. Jede Spielrunde entspricht in der Realität möglichen Jahrzehnten wirtschaftlicher Weiter- und Aufwärtsentwicklung in einem solchen Pionierland. So etwa könnte irgendwo in den USA die Entwicklung im Verlauf von 2-3 Generationen abgelaufen sein.

Der Erfolg unternehmerischer Entscheidungen drückt sich letztlich in einer erfolgreichen Unternehmensbilanz aus. Größere Personen- und alle Kapitalgesellschaften müssen deswegen ihre Bilanzen veröffentlichen, um der interessierten Öffentlichkeit Einblick in ihr Wirtschaftsergebnis zu ermöglichen. Die Schüler sollen deswegen auch grobe praktische Erfahrungen mit der buchhalterischen Notierung von Geschäftsvorfällen und mit der Bilanzierung der Gesamtergebnisse sammeln. Auch unter diesem Aspekt sollen exemplarisch nur einfache Formen der Notierung und Bilanzierung praktisch erprobt werden.

Unter den angedeuteten Aspekten der Exemplarität, der Beschränkung und der Einbettung in den Gesamtstoffbereich des Wahlpflichtfachunterrichtes einer Realschule sind als Lernziele innerhalb des entworfenen handlungsorientierten Planspieles nur vorgesehen:

1. Die Schüler sollen erfahren, dass mit zunehmender Auftragsgröße und mit wachsendem Wirtschaftsraum unternehmerische Zusammenschlüsse sinnvoll sind.

2. Die Schüler sollen erfahren, wie bei unternehmerischen Zusammenschlüssen Kapital zusammengelegt , wie Gewinn und Verlust verteilt wird und wie unternehmerische Entscheidungen zusammen getroffen oder delegiert werden.

3. Die Schüler sollen beim Spiel den Alltag des Wirtschaftens als Einzelunternehmer und als Mitglieder von unternehmerischen Zusammenschlüssen erfahren und selbständige unternehmerische wirtschaftliche Entscheidungen treffen lernen.

Damit soll das Planspiel seinen Zweck erfüllt haben. Das Abtesten des durch das Planspiel exemlarisch aktualisierten und veranschaulichten Wissens über die Unternehmensformen soll dann durch das nachfolgende Karten-Frage-Antwortspiel erfolgen.

Materialsammlung für den 55. Werother Gesprächskreis zum Thema Werbung und Agitprop und mögliche Anwendung auf die bündische Werbung (10–12.11.06)

A. Zusammenfassung des Beitrages von Helmut Wurm

Es wird in dieser Zusammenstellung empfohlen, Werbung sehr weit gefasst als eine Gegebenheit in der gesamten Biosphäre (Pflanzenreich, Tierreich und Humanbereich) anzusehen mit dem Ziel, Aufmerksamkeit für etwas und Interesse an etwas zu erreichen/zu bewerkstelligen, also anzulocken. Es werden dabei in allen biologischen Bereichen alle dem jeweiligen System möglichen Wege und Methoden beschritten und alle möglichen Ziele damit zu erreichen versucht, gleichgültig ob sie als gut oder schlecht, nützlich oder schädlich eingestuft werden können. Dieses weite Verständnis wird deswegen empfohlen, um die im Humanbereich eingeleiteten und künftigen Forschungen und Entwicklungen besser zu verstehen. Denn in nicht zu ferner Zukunft werden alle Formen des „Aufmerksamkeit -Erregens" und der „externen Entscheidungs-steuerung" für alle Bereiche des menschlichen Lebens zusammenfließen (für Wirtschaft, Politik, Religion, Sozialprozesse usw.).

Im Pflanzenreich werden als Ziele vor allem Fortpflanzungsprozesse durch Werbemethoden unterstützt, aber auch schon in wenigen Fällen Ernährungsprozesse. Als Werbemittel werden Formen, Farben, Düfte, Chemikalien eingesetzt. Schon hier gibt es schon, Aufschneiden, Vortäuschen, Irreleiten.

Im Tierreich werden Töne, Düfte, Farben und Verhaltensweisen als Werbemittel für die Werbeziele Fortpflanzung, Ernährung und Gruppenbildung verwendet. Die Formen des Übertreibens/Aufschneidens, Täuschens, Irreleitens sind deutlich ausgeprägter und vielfältiger als im Pflanzenreich.

Im Humanbereich erweitert sich der Zielbereich gemäß der zunehmenden Vielfalt der menschlichen Kulturebenen. Werbeziele sind nun Fortpflanzung, Ernährung, wirtschaftliche Vorteile, politische Machterweiterung, religiöse Machterweiterung, Stärkung des Selbstbewusstseins, Ansehen usw.

Als Methoden/Möglichkeiten/Mittel/Wege usw. ist mittlerweile ein solch vielfältiges und dichtes Netz der Methoden/Möglichkeiten usw. über die Gesellschaft geknüpft, dass für jede Altersstufe, Sozialschicht, Gelegenheit, Jahreszeit, Stimmung, Einkommenshöhe usw. ein ausgearbeitetes, erprobtes Werbeverfahren zur Verfügung steht. Und dieses Netz der Werbemöglichkeiten wird ständig dichter gespannt und ständig weiter differenziert. Nur als Beispiele sind einige Werbemöglichkeiten genannt. Es gibt: direkte Werbung, indirekte Werbung, Einzelwerbung, Kollektivwerbung, informative Werbung, suggestive Werbung, zyklische Werbung, antizyklische Werbung, Zeitungswerbung, Radiowerbung, Fernsehwerbung, Filmwerbung, PC-Werbung, Werbung auf Fahrzeugen, Lichtwerbung, akustische Werbung, Außenwerbung auf Wänden, Plakaten, Litfaßsäulen, Textilien usw. Werbegeschenke, Werbeflyer, Schleichwerbung, Schockwerbung, unterschwellige Werbung, Werbebilder, Werbespots, Werbetexte, usw.

Immer mehr wurde dabei die Psychologie als Werbepsychologie zu Hilfe gezogen, die mit ihren Methoden und Ergebnissen der Werbung Anregungen geben, sie effektiver machen und Kosten sparen helfen sollte. Um das zu erreichen, wurden von der Werbepsychologie bestimmte ausgewählte Versuchspersonen und -gruppen darauf hin untersucht, wie sie auf bestimmte Werbeformen und Werbebotschaften reagieren.

Als Beispiele für die Ergebnisse solcher werbepsychologischer Untersuchungen und ihrer Anwendung sind 4 Beispiele erwähnt:

1. Die seelische Beeinflussung des Konsumenten
2. Genau psychologisch geplante Werbestrategien
3. Die Platzierung von Wort und Bild in bebilderten Texten.
4. Der Wahlkampf der SPD im 1998 Jahre, in dem Helmut Kohl abgewählt wurde.

Weil die Werbepsychologie aber aufwendig über Versuchspersonen ihre Ergebnisse zu bekommen versuchte und viele Misserfolge auftraten, versuchte die Werbung, über andere Wege genauere und billigere Wirkungsergebnisse ihrer Werbungen zu erreichen. Da die Werbepsychologie bereits Ergebnisse der Hirnforschung in ihre Empfehlungen mit einbezogen hat, lag es nahe, noch einen Schritt

weiter zu gehen und direkte Untersuchungen am Gehirn über die Wirkung von Werbeformen zu beginnen. Das war die Geburt des Neuro-Marketings. Versuchspersonen werden unter der Kernspintomografie mit Werbung konfrontiert und dann werden die Reaktionen der einzelnen Hirnteile registriert und daraus direkte Rückschlüsse auf die Gestaltung von Werbung gezogen. Besondere Bedeutung kommt dabei dem bewussten und unbewussten Denken, den sog. Piloten und Autopiloten zu. Die Werbung konzentriert sich im Rahmen des neuen Neuromarketing auf den Autopiloten, weil dieser mehr Handlungen und Entscheidungen steuert als bisher angenommen.

Auf die Ergebnisse des Neuromarketing warten schon andere Werbesektoren als die ökonomische Werbung, wartet besonders die politische Werbung. Wenn es gelänge, Werbeformen zu finden, die über das unbewusste Denken von hoher Wirksamkeit auf das Verhalten wären, dann könnten politische Parteien und politische Persönlichkeiten, die die Masse immer mehr lenken wollen, diese Möglichkeiten missbrauchen. Dann wäre der „mündige Bürger" nur noch eine hohle Worthülse.

Aber unabhängig von den Forschungsergebnissen des Neuro-Marketing versuchen politische Bewegungen schon seit über 100 Jahren direkten meinungsbildenden Einfluss auf die Masse zu bekommen, allen voran die kommunistische Bewegung.

Bereits Karl Marx empfahl, überall und mit allen Methoden das kommunistische Gedankengut zu verbreiten, hauptsächlich mit direkter Werbung (Propaganda) und subversiver Werbung (Unterwanderung von Vereinen und Gruppierungen). Lenin erkannte, dass die marxistisch-kommunistische Ideologie aber für die Massen von Natur aus fremd wäre, dass die Arbeiter nur Einzelschritte zur Verbesserung ihrer Lage anstreben (kürzere Arbeitzeiten, höhere Löhne, mehr freie Tage), also sozialdemokratische Ziele anstrebten. Die marxistisch-kommunistische Ideologie müsse ihnen von Berufsideologen/Berufsrevolutionären anerzogen/angelehrt werden. Dafür schuf Lenin eine eigene Propaganda-Abteilung, eigene Ideologie-Lehrkräfte und spezielle Ausbildungsschulen für solche Ideologie-Lehrkräfte. Das Ganze nannte man Agitprop (aus Agitation und Propaganda). Diese Lehrer für Agitprop sollten hauptsächlich aus den gebildeten Schichten, dem Bildungsbürgertum kommen. Innerhalb dieses Agitprop sollte es keine abweichenden ideologischen Meinungen geben. Jeder, der abweichende ideologische Interpretationen vertrat, sollte aus der kommunistischen Partei ausgeschlossen werden.

In China mit seinen knapp 1 Mia Menschen war das Mao-Tse-Tung noch nicht sicher genug und erfolgreich genug. Er wollte, dass alle Chinesen gleich dachten, fühlten und handelten, natürlich im maoistisch-marxistischen Sinn. Deshalb fasste er ständig seit seiner frühen Laufbahn als Partei- und Revolutionsführer seine Ansichten und Lehrinhalte in einfache, kurze Merksätze/Sentenzen zusammen, nach denen dann das wenig gebildete chinesische Volk sich orientieren sollte.

Nach 1960 wurden dann diese Merksätze Maos in einem kleinen, rot eingebundenen Büchlein zusammengefasst, dem Roten Büchlein oder der sog. Mao-Bibel. Die dortigen Merksätze/Sentenzen sind nach Themen/passenden Gelegenheiten geordnet und wurden dann in Gruppen möglichst täglich rezitiert (vor der Arbeit im Arbeitskollektiv, Studenten im Universitätskollektiv, Soldaten in ihren Einheiten usw.)und damit fest eingeprägt. Mao ging nach dem Prinzip einer starren Lern-Schule vor, in der feste Lerninhalte eingeübt wurden. Vor allem die jungen Chinesen sollten im Sinne dieses Roten Büchleins erzogen werden. Das „Agitprop" Lenins wurde in China also durch die externe maoistische Volkslehrschule mit dem Roten Büchlein als Schulbuch ersetzt. Maoistisch-kommunistische gedankliche Gleichschaltung und Gehirnwäsche war das Endziel Maos.

Als es später zu einem internen Aufstand der jungen pragmatischen Kommunisten gegen Mao und seine Anhänger kam, erkannten die Reformer die Notwendigkeit, auch das rote Büchlein aus dem Verkehr zu ziehen, um dadurch mehr Denkfreiheit zu ermöglichen.

Nachfolgend ein praktisches Beispiel für den Umgang mit dem roten Büchlein in den 60iger Jahren mit der Gruppe. Der Vorsprecher rezitiert ausgewählte Sentenzen, die Gruppe spricht sie mehrfach nach. Dann fragt der Vorsprecher die Gruppe/die einzelnen Grup-penmitglieder, welche Sentenzen sie auf bestimmte, vorgegebene Situationen anwenden könnten/welche Sentenzen ihnen in folgenden vorgegebenen Situationen hilfreich sein könnten.

B. Werbung im weitesten, engeren und engsten Sinne, mit dem Schwerpunkt auf ökonomischer Werbung
I. Allgemeine Einführung in das Thema:

Man kann „Werbung" unter einem sehr engen Blickwinkel/sehr eng gefasst betrachten/darstellen und unter einem weiten Blickwinkel/weit gefasst analysieren. Wählt man den sehr engen Blickwinkel, dann entgehen dem Verständnis die in den wissenschaftlichen Instituten und Labors begonnenen/eingeleiteten Forschungsentwicklungen bezüglich zielgerichteter Einflussnahmen auf unsere Wünsche, Einstellungen und Kaufent-scheidungen. Deswegen wird hier zuerst der weite Blickwinkel zu Grunde gelegt und weit ausholend angefangen.

Man kann und sollte 3 Ebenen der Werbung unterscheiden: Werbung im weitesten Sinn, Werbung im engeren Sinn und Werbung im engsten Sinn.

Werbung im engsten Sinn ist ökonomische Werbung innerhalb der Werbung im engeren Sinn und diese ist wiederum entweder ein Teil innerhalb einer Werbung im weiteren Sinn und diese wiederum ist Teil der Werbung im weitesten Sinn als der Oberbegriff für ein sehr breit gefächertes Netzwerk. Hier soll sich mit Werbung im engsten und engeren Sinn als Teilgebiet der Werbung im weitesten Sinn befasst werden.

Werbung im weitesten Sinn kommt in der gesamten Biosphäre vor, also im Pflanzenreich, Tierreich und im anthropogenen Bereich. Es handelt sich dabei um alle direkten und indirekten Formen und Methoden, Aufmerksamkeit auf sich zu lenken/auf etwas zu ziehen. Werbung im weiteren Sinn gilt hauptsächlich für alle direkten Formen der Vermehrungsförderung, der Partnersuche und Partnerdarstellung im Pflanzen- und Tierreich.

Werbung im engeren Sinn gilt für alle Bereiche des anthropogenen Lebens, also für Wirtschaft, Sozialprozesse, Kultur, Religion, Politik.

Werbung im engeren und engsten Sinn steht im Spannungsfeld/in der Schnittmenge von zielgerichtetem Informationswesen – zielgerichteter Beeinflussung – zielgerichteter Aufmerksamkeitsweckung – und zielgerichtetem Egoismus. Mit diesen 4 Spannungsfelder ist gemeint... folgende Beispiele sind dazu anführbar...

Aufmerksamkeitsweckung:
Beeinflussung:
Egoismus:
Informationswesen:

Werbung im engsten Sinn ist ein Teil der Ökonomie und ein Motor der sog. marktorientierten Systeme.

Werbung ist ein Vorgang, bei dem alle dem jeweiligen biologischen System möglichen Wege und Mittel eingesetzt werden, die allen biologischen Zwecken und Zielen dient und die sowohl positiv als auch negativ sein kann. Das können sein akustische Einflüsse, optische Einflüsse, Gerüche, nervale Empfindungen.

Wissenschaften, die forschend und analysierend an der Werbung im weitesten Sinn beteiligt sind, sind alle Wissenschaften, die sich mit den biologischen Bereichen befassen. Wissenschaften, die sich forschend und analysierend mit der Werbung im engeren Sinn befassen sind hauptsächlich die Anthropologie, Soziologie, die ökonomischen Wissenschaften, die Kulturwissenschaften, die Psychologie und die Geschichtswissenschaft. Mit der Werbung im engsten Sinne befassen sich hauptsächlich die ökonomischen Wissenschaften (hier wiederum hauptsächlich die Betriebswirtschaftslehre und die Psychologie (hier wiederum hauptsächlich die Werbepsychologie und die Tiefenpsychologie).

Unterschiedliche Wissenschaften beschäftigen sich mit verschiedenen Ansätzen der Werbung:
Die Psychologie ist der Grundstock der "Werbepsychologie", die sich mit Werbewirkung beschäftigt. Sie liefert die Ansätze, wie eine Werbung zu gestalten ist, um das höchstmögliche Maß an Aufmerksamkeit (siehe unten) zu erreichen. Sie beschäftigt sich somit mit dem Konsumentenverhalten - wie, warum und wann ein potentieller Kunde erreicht werden kann.

Die Soziologie sieht die Werbung zum Einen als Sozialisationsinstanz und ist besonders wichtig für den Bereich der sozialen Einflüsse auf das Konsumverhalten, also darauf, wie Familie, Freunde, Meinungsführer und das restliche soziale Umfeld das Kaufverhalten Einzelner beeinflussen. Weiterhin ist Werbung auch eine besondere soziale Sanktion, die durch soziale Sanktionen (positive: Produktkauf, negative: Spott, Abwehrmaßnahmen) beantwortet wird (siehe Clausen 1964). Vgl. auch das Klassenmodell nach Engel, Blackwell und Kollat).

Die Betriebswirtschaftslehre legt vor allem Wert auf die Schwierigkeiten der Werbekostenrechnung und Werbeerfolgskontrolle. Sie unterscheidet "Werbung" von der "werbenden Wirkung" etwa der Produktgestaltung und Absatzstrategien allgemein (Erich Gutenberg). Hier ist auch die Marketingwissenschaft zu positionieren - sie ist mitverantwortlich für die Optimierung des Verkaufs. Die Volkswirtschaftslehre bezieht sich auf die Werbung als Wirtschaftzweig. Die Politologie beschäftigt sich vor allem mit den Hintergründen und Formen von Propaganda und Agitation.

Die Kommunikationswissenschaft ist in ihrer Stellung zur Werbung umstritten und sieht sich eher als Persuasionsforschung bzw. primär als Werbeträgerforschung. Sie ist maßgeblich für die Einbettung der Werbung in den redaktionellen Teil eines Massenmediums.

Bewertet man Werbung nach den Kriterien gut und schlecht, positiv und negativ, so gibt es positive, neutrale und negative Werbung. Die Grenzen sind fließend. Es gibt als Untergliederung auch eine rein neutrale Werbung und eine anderen biologischen Zielen dienende Werbung, wobei das Vorkommen einer rein neutralen Werbung im Pflanzen- und Tierreich gar nicht vorkommt, in der menschlichen Wirklichkeit nur selten vorkommt/gering verbreitet ist. Werbung ist in der menschlichen Praxis immer fast mehr als reine Produktinformation. Selbst wenn es vorkommen sollte, dass eine Person/ein Unternehmen rein sachlich und neutral auf ein Produkt/wirtschaftliches Gut hinweisen möchte, dann tut er/es zumindest darum, um ein Gefühl der Beruhigung zu haben, die Mitmenschen auf etwas Nützliches/Sinnvolles hingewiesen zu haben. Damit ist aber wieder eine Randform von Egoismus tangiert.

II. Werbung im Pfanzenreich und Tierreich

II.1: Werbung im Pflanzenreich

Die Werbung/das Aufmerksamkeit-auf-sich-Ziehen betrifft im Pflanzenreich fast ausschließlich die Fortpflanzung. Aber auch hier gibt es bereits unterschiedliche Werbeformen (Farben, Duftstoffe, Geschmacksstoffe) und Werbewege (Luft, Optik, Wasser).

Blüten strömen Duftstoffe aus, um Insekten anzuziehen. Blütenblätter sind bunt, um die Insekten anzuziehen. Der Blütenboden enthält oft Süßstoffe (Nektar), um Insekten anzuziehen. Früchte sind mit essbarem Material (Fruchtfleisch, Nusshülle) umgeben, damit die Früchte verbreitet werden. Niedere Wasserpflanzen scheiden ins Wasser Säuren aus, um andere Befruchtungszellen anzuziehen. In einigen Fällen dienen werbeähnliche Formen auch zur Nahrungsgewinnung. Insektenfressende Pflanzen täuschen nektarähnliche Blattoberflächen und/oder farbige Blütenblätter vor, um Insekten anzulocken.

II.2: Werbung im Tierreich

Hier werden schon mehr Werbeformen und Werbeträger benutzt und Werbung dient nicht mehr fast nur der Paarung und Fortpflanzung, sondern sozialpsychologische Absichten (Jungtiere werben um Gesellschaft und Aufmerksamkeit, dauerhafte Gruppenbildungen sollen entstehen oder aufrecht erhalten werden) kommen hinzu.

Es gibt jetzt auch schon mehr Werbeformen (Farben, Laute, Duftstoffe, Kot, Nässen, Markierungen durch Plätzen) und Werbeträger (Optik, Schallwellen, Luft).

Vogelmännchen haben unterschiedliche, beeindruckende Farbgefieder und zwitschern vielfältiger und lauter (teilweise auch Revierabgrenzung).

Säugetiermännchen sind größer und kräftiger entwickelt und haben lautere und tiefere Stimmen. Hirsche schreien (Röhren) im Herbst, Hirschkühe scheiden im Herbst Duftstoffe aus. Schmetterlinge senden Duftstoffe aus, die noch über mehrere km aufgenommen werden.

Hunde nässen an exponierten Stellen.
Marder setzen Losungen auf exponierte Stellen (teilweise auch Revierabgrenzung)
Jungtiere piepsen, jaulen, klagen nach Zuwendung

Zusammenfassend kann man sagen, dass es im Pflanzen- und Tierreich eine große Fülle von verschiedenen Werbeformen und Werbeträgern gibt und dass alle diese Werbeabsichten nicht selbstlos, sondern zweckgebunden sind.

III. Werbung im Humanbereich

Etymologisch handelt es sich hierbei um die substantivierte Form des Verbs werben. Dieses steht in engem Zusammenhang mit Wirbeln. Die grundlegende Bedeutung kann daher auch soviel wie sich drehen meinen. Ebenfalls zu finden sind: hin und her gehen, sich umtun, bemühen, etwas betreiben, ausrichten, wenden oder wandeln.

Die historisch erste neuzeitliche Definition des Begriffs "Werbung" bezog sich ausschließlich auf Soldatenanwerbung (Brockhaus 1848). Für das heutige Verständnis des Begriffes verwendete man in Deutschland noch bis in die 1930er Jahre den Begriff Reklame, vom französischen réclame (frz.: réclamer: ausrufen, anpreisen) abgeleitet.

1. Anthropologische Grundlagen
Die im Tierreich festgestellten Muster, auf sich aufmerksam zu machen, gelten im Prinzip auch für den Menschen. Diese Muster sind aber vorwiegend in der Steinzeit, also der Vorgeschichte entwickelt worden. Die kurze Phase der Geschichte im engeren Sinne hat nicht genügt, diese steinzeitlichen Verhaltensmuster zu überschreiben oder wesentlich zu modifizieren. Diese hauptsächlich steinzeitlichen Verhaltensmuster sind geprägt vorwiegend von einer Kleingruppen-Soziologie, einer Neugierde gegenüber fremden Räumen und einer Konkurrenz-Situation durch andere, fremde Kleingruppen. Der Mensch hat eine gut entwickelte Nah-Ethik, aber eine schlecht entwickelte/unterentwickelte Fernethik. Diese Gegebenheiten müssen auch bei Werbung, Propaganda und Agitation berücksichtigt werden, nämlich bei ihren Formen, Wirkungsweisen und Beurteilungen.

Zu allgemeine Grundlagen bezüglich der Beeinflussbarkeit und Prägbarkeit von Menschen bezüglich Ideen, Handlungen, Entscheidungen ist festzustellen:

3.1. Für externe Einflüsse geistig-seelischer Art ist der Mensch in den einzelnen Lebensaltersstufen unterschiedlich beeinflussbar und prägbar. In der Kindheit ist die Prägbarkeit am größten und nimmt dann mit zunehmendem Alter kontinuierlich ab, ohne allerdings ganz aufzuhören. Beispiele

3.2. Gleichzeitig nimmt die Beeinflussbarkeit und Prägbarkeit mit der Dauer einer zielgerichteten Beeinflussung zu. Das gilt für alle Lebensaltersstufen. Beispiele

3.3. Je neuartiger, ungewöhnlicher, auffälliger, schockierender, interessanter usw. eine solche Beeinflussung und Prägung inhaltlich oder methodisch ist, desto mehr Wirkung zeigt sie. Beispiele

Hinzu kommt, dass ethnisch/rassisch unterschiedliche Intensitäten bezüglich der Werbeintensitäten zu bestehen scheinen. Die Entwicklung der Werbung und ihrer vielfältigen Methoden erfolgte hauptsächlich bei Bevölkerungen aus dem mittel- und nordeuropäischen Kulturkreis, also bei keltisch-germanisch-nordischen Bevölkerungen und bedingt auch im japanischen Kulturkreis. Hier scheint eine stärkere Neugierde/Suche nach Neuem/Offenheit für Neues/Labilität gegenüber Neuem vorhanden zu sein. Das betrifft auch alle Räume, in die diese ethischen Gruppen ausgewandert sind und mag so zu erklären sein: Je ärmer und härter die langfristigen Umweltbedingungen für eine ethnische Gruppierung waren, desto lebenswichtiger war es, dass die Individuen offen waren für Neues in der Hoffnung, das karge Leben zu verbessern. Wer sich offen zeigte und erfolgreicher war, vermehrte sich mehr als diejenigen, die auf dem traditionellen Lebensstil stehen blieben. Das betraf sowohl die Partnerwahl (Verminderung von Inzucht) als auch alle anderen Lebens- und Kulturbereiche. In anderen Populationen, bei denen die Grunderhaltung relativ sicher war und das Klima sogar eine Beschränkung der Vitalität verlangte, entwickelte sich diese Offenheit weniger oder entwickelte sich sogar zurück, wie z.B. in südeuropäischen und tropischen Kulturkreisen. In diese verstärkte Offenheit/Neugierde kann nun Werbung stärker hineinwirken, als bei Populationen, bei

denen diese Offenheit nicht so lebensnotwendig ist. Deswegen boomte/boomt Werbung besonders in den Kulturkreisen der keltisch-germanisch-nordischen Populationen. Besonders in den sog. westlichen Demokratien ist der angebliche mündige Bürger und mündige Wähler deshalb in Wirklichkeit das akribisch analysierte Objekt der ökonomischen, politischen und sonstigen Werbung.

Im Humanbereich sollte man annehmen, dass entsprechend den erweiterten Bereichen des Denkens und Empfinden auch zusätzliche weitere Werbeziele/Werbeabsichten als im Pflanzen- und Tierreich hinzukommen, vor allem selbstlose, nicht zweckgebundene, rein objektive Werbeabsichten. Dem ist nicht so. Rein objektive, selbstlose Werbeabsichten existieren marginal nur am Rande. Werbung muss hier unterschieden werden von reiner Produktinformation (z. B Beipackzettel von Medikamenten, Erläuterungen bei Werkzeugkauf) und Reklame bzw. Werbung. Neutrale, ohne Egoismen versuchte Werbung steht, falls sie überhaupt vorkommen, zwischen Produktinformation und ökonomischer Werbung. Irgendeine egoistische Absicht steht aber auch im Humanbereich hinter fast allen scheinbar neutralen Werbeabsichten und Formen der Werbung. Und im Humanbereich werden im Unterschied zum Pflanzen- und Tierreich die subtilsten Formen der Werbung wissenschaftlich entwickelt und versucht.

Werbung im weitesten Sinn innerhalb des Humanbereiches umfasst alle Formen und Wege, auf etwas oder sich selbst aufmerksam zu machen. Dazu gehört das Weinen/Schreien kleiner Kinder, das Rufen, bestimmte Kleidung, Parfums, bestimmte, Aufmerksamkeit erregende Verhaltensweisen usw.

Werbung im weiteren Sinn innerhalb des menschlichen Bereiches teilt sich in ökonomische Werbung, missionarische Werbung, politische Propaganda und Agitation. Für Werbung im engsten Sinne, also für ökonomischen Werbung, sagte man früher auch Reklame.

Kurz hingewiesen werden soll noch auf das Problem, dass Werbung im weiteren Sinn sehr unterschiedlich bewertet/beurteilt wird, je nach Bereich und Erfolg. So wird die Tabakwerbung zunehmend mit Recht als negativ angesehen, weil nachweislich viele Menschen vorzeitig an den Folgen des Rauchens sterben.

Wenn kommunistische oder islamistische Gruppen mit allen Methoden und Wegen für ihre Ziele werben, dann sind die Beurteilungen geteilt, je nach Standort, teilweise positiv, auch wenn die negativen Folgen erkannt werden können. Besonders positiv-weitherzig war/ist man häufig gegenüber der religiösen Werbung (Mission), wo begleitend zur Mission häufig andere Religionen/religiöse Bekenntnisse unterdrückt wurden bzw. heute noch soziale Sanktionen gegenüber den Andersgläubigen die alltägliche Praxis sind. Chlodwig und Karl der Große werden bis heute als die großen Verbreiter des katholischen Christentums geehrt/bezeichnet, wobei die Gewalt und Unterdrückung im Zuge ihrer religiösen Werbung (Mission) weniger gewichtet werden.

2. Zur Geschichte der Werbung

Werbung ist keine neue Erscheinung/Erfindung, auch dann nicht, wenn man nur die ökonomische Werbung betrachtet. In der Steinzeit hat es schon Werbung gegeben. Steinzeitmädchen haben durch Schmuckketten auch für sich geworben. Gute Steinbearbeiter in denjenigen Gruppen, die in der Nähe von reichen Quarzit-Vorkommen wohnten und mit Steinwerkzeugen handelten, haben ihre Werkstücke sicher in der Nähe/am Wege ausgestellt.

In der Bronzezeit haben die umherziehenden Händler sicher mündlich und gegenständlich für ihre Metall-Produkte geworben.

Bei den antiken Römern gab es schon schriftliche Werbesprüche. In Pompeji meißelten Handwerker ihre Angebote auf Wände und Mauern. Weiterhin fand man Inschriften, in den für Politiker und Gaststätten geworben wurde.

Die antiken römischen Praeci, öffentliche Ausrufer/Ausruferinnen, kündigten Gesetze, wichtige Neuigkeiten, staatliche als auch private Termine wie etwa Auktionen oder die Ankunft bestimmter Händler an, betrieben also im Sinne der obigen Definition wirtschaftliche Werbung zur Absatzförderung. Bei den Wahlen wurden Werbeanschläge ausgehängt und Wahlgeschenke (meist in Geldform, aber auch in Form von Nahrungsmittelspenden oder kostenlosen Vergnügungen) verteilt.

Caesar hatte in Rom Volkstribunen, die unter den weniger begüterten Schichten für seine Politik und Ziele auch in seiner Abwesenheit warben.

Im mittelalterlichen Europa wurden Stadtschreier/innen von Händlern engagiert und machten lautstark Werbung für deren Produkte. Die deutschen Fürsten warben durch Verleihung von Ländereien an Getreue und die Kaiser durch Werbegeschenke (z.B. die Entstehungsgeschichte der Nürnberger Lebkuchen als Werbegeschenke für die Kinder der Stadt Nürnberg).

Ab 1400 wurden sie allmählich durch Handzettel (zuerst Holzschnitte) ersetzt. Mit dem Buchdruck schuf Johannes Gutenberg 1445 die technischen Voraussetzungen für das erneute Auftreten von Werbung im großen Stil: gedruckte Handzettel, die verteilt wurden, und Plakate, die aufgehängt wurden. Ende des 17. Jahrhunderts entstanden in Europa sog. Intelligenzkomptoirs. Dies waren Vermittlungsanstalten, die Listen zur Verfügung stellten, in denen gegen Gebühr Angebote eingetragen und herausgesucht werden konnten. Bald wurden diese Listen vervielfältigt und verkauft. Dieses Intelligenzwesen wurde von den Regierungen kontrolliert. Das Herausgeben dieser Verzeichnisse war meist steuerpflichtig. An jeder Anzeige verdiente also der Staat mit. Um diese Steuererträge zu steigern und das Geschäft mit den Anzeigen zu einem Monopol auszubauen hatte der preußische König Friedrich Wilhelm I. 1727 die Werbung in Tageszeitungen verboten. Sicher sollte so auch die Zahl der Bezieher der teuren Tageszeitungen niedrig gehalten werden. Er verlangte eine Trennung von Intelligenzwesen und Zeitung; Inserate waren den Anzeigenbüros vorbehalten und durften nicht in Zeitungen abgedruckt werden.

Moderne Werbung nahm 1850 ihren Anfang. Die industrielle Revolution führte zur Massengesellschaft und Massenproduktion. Mit der Pressefreiheit 1849 in Preußen vermehrten sich die geschäftlichen Anzeigen (Annoncen). Die Presse war mehr und mehr auf diese Einnahmen angewiesen. 1855 führte dies zur Eröffnung erster „Vermittlungsinstitute" (Annoncen-Expeditionen), die den Anzeigenmarkt organisierten. Sie wurden die ersten Werbeagenturen im deutschsprachigen Raum.

Mit der erhöhten Druckleistung der Druckerpressen und dem Bedürfnis nach größeren Auflagen der Medien fanden nach der Aufhebung des "Intelligenzzwanges" 1849 die Inserate Eingang in die Presse. Das hatte zur Folge, dass die Preise für Zeitungen gesenkt werden konnten. Es rief aber auch Gegner auf den Plan, die gegen diese Vermischung von Anzeigen und redaktionellem Inhalt waren. Der Sozialdemokrat Ferdinand Lasalle kritisierte 1863 in einer Rede, die Presse sei nicht mehr Vorkämpfer der Freiheit sondern nur noch eine industrielle Kapital-Anlage und Geld-Spekulation. Vorschläge von Verfechtern der "unabhängigen Presse" schlugen zwar vor, Anzeigenwesen und Publizistik zu trennen, hatten damit aber keinen Erfolg. So entstanden sehr viele "Generalanzeiger", "Anzeigeblätter" und "Geschäftsanzeiger", die sich durch Inserate finanzierten, zur Unterhaltung und Belehrung aber kleinere redaktionelle Einschübe enthielten. Während sich die etablierten Zeitungen, die Nachrichten aus allen Ländern beinhalteten, an das Publikum der höheren Stände richteten, wurden die genannten Anzeiger für die große Masse des Volkes herausgegeben, die weniger Geld für Presserzeugnisse ausgab. Rudolf Mosse gilt als Pionier in der Vermarktung des Anzeigenmarktes. Mit einem Rabattsystem und einem Zeitungskatalog, der Informationen über den Werbemarkt beinhaltete, handelte er mit Inseraten. Später gründete Mosse das "Berliner Tagblatt" und vermarktete dieses geschickt über Provinzzeitungen und Gratisverteilung. Bis um 1900 wuchs das Verhältnis von Anzeigen zum redaktionellen Inhalt in den Zeitungen der großen Städte Deutschlands von 3 : 1 bis zu 5 : 1.

In den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts kam es dann zu einem regelrechten Anzeigenboom, mit dem sich die anpreisende Werbung für ein detailgetreu dargestelltes Produkt zur stilisierten Werbung für Markenartikel und Marken entwickelte. Es entstanden Anzeigenagenturen; die Werbegestaltung und Gebrauchsgrafik etablierte sich. Zum Wachstum der Werbebranche trugen Entwicklungen wie die Farblithografie und später weitere, sich immer vervollkommendere Massendrucktechniken genauso bei wie 1855 die Idee der Plakatsäule von Litfaß. Plakate und Reklameanschläge wurden so von bloßen Werbetexten zu einem künstlerisch gestalteten Medium und schließlich zu einem den Alltag umfassend durchdringenden Werbemittel. Die Stellung der Werbung zwischen Staat und Wirtschaft war Ende des 19. Jahrhunderts allerdings noch im Fluß.

Um 1870 gewann der Wechsel zur liberalen Marktwirtschaft in der westlichen Welt an Bedeutung. Zahlreiche Produkte wurden angeboten, die über die Deckung des existenznotwendigen Bedarfs

hinausgingen. Erste Luxusgüter waren erhältlich. Nun fand auch erste Werbekritik ihren Anfang: Menschen beschwerten sich über „Schmutz und Schwindel" im Anzeigenwesen.

Der Beginn der ersten Markenstrategien in Deutschland mit Einführung des Backpulvers von Dr. Oetker gilt heute als Geburtstunde des europäischen Marketing, wie auch als klassisches Beispiel für eine langfristig angelegte Werbestrategie. Ähnlich auch Odol, Persil als klassische, massenhaft hergestellte Markenprodukte.

Ab der Jahrhundertwende wurde Konsum ein immer wichtigerer Bestandteil der Lebenswelt. Verbraucher konnten dadurch ihre Position in der Gesellschaft ausdrücken und durch erste Markenartikel versuchen sich in der neuen Massengesellschaft von anderen abzuheben. Marken setzten sich nachhaltig und merklich durch. Waren deckten nicht nur den originären Bedarf, sondern deckten neben der reinen Nutzenerfüllung weitere emotionale Aspekte ab. Markenprodukte wurden mit der Zeit immer wichtiger.

Um 1930 begann ein Paradigmenwechsel (tief greifender Umwälzungsprozess): vom Verkäufermarkt, in dem der Anbieter dank knappen Warenangebotes weitgehend Konditionen festlegte, zum nachfragedominierten Käufermarkt, in dem nun mehr und mehr der Kunde aus einer reichhaltigen Vielzahl konkurrierender Angeboten wählen konnte.

1933 wurde das Anzeigenwesen in Deutschland staatlich kontrolliert und es wurden Normen aufgestellt. Damit wollten die Nationalsozialisten den "wilden privatwirtschaftlichen Konkurrenzkampf" durch einen "fairen Leistungswettbewerb" ersetzen. Durch einen Anzeigenboykott, indem der bürgerlichen Presse Aufträge für amtliche Bekanntmachungen entzogen wurden, versuchte man diese gleichzuschalten. Das Anzeigenwesen wurde immer wichtiger, bis es, mit einem Einbruch während dem Zweiten Weltkrieg, zur wichtigsten Einnahmequelle der Presse geworden ist. Während sich der technische Aufwand in Grenzen hält, Kleinanzeigen, die an einem Band in der gleichen Schriftgrösse gesetzt wurden, zu drucken, war es wesentlich komplizierter, Anzeigen in unterschiedlichen Grössen, verschiedenen Schriftarten oder gar mit Bildern versehen auf das Papier zu bringen. So waren es meist die Anzeigen, die den technischen Fortschritt in der Drucktechnik vorantrieben. Im deutschen Nachrichtenmagazin SPIEGEL benötigte die Werbung Farbe, bevor das restliche Layout ebenfalls dazu überging. Heute sind das Fernsehen, die Publikumszeitschriften und die Tageszeitungen mit Abstand die wichtigsten Werbeträger geworden.

Seit 1950/1960 begann mit dem Einzug der Selbstbedienungsläden ein Wandel. Das Produkt musste sich von anderen abheben. Vorkenntnisse durch Werbung wurden wichtiger, da man als Kunde mehr über Waren Bescheid wissen musste, um sich am Regal ohne Verkäuferberatung richtig zu entscheiden.

Im Laufe der folgenden Jahrzehnte wurde das Fernsehen als Werbemedium immer wichtiger. Als 1984 RTL und Sat.1 auf Sendung gingen, änderte sich die Stellung der Werber. Mussten sie bis dahin um einen Sendeplatz im öffentlich-rechtlichen Fernsehen kämpfen, hatten sie nun die freie Auswahl, wo sie ihre Werbungen schalten wollten. Im Jahr 2003 investierten die Firmen rund 3,8 Milliarden Euro in Fernsehwerbung und 4,5 Milliarden Euro in die Werbung in Tageszeitungen. Insgesamt wurden in Deutschland pro Jahr für rund 30 Milliarden Euro Werbungen geschaltet – das war gut ein Prozent des Bruttoinlandproduktes.

Heute fließen fast 40 Milliarden Mark Werbegelder jährlich in die Medien. Eine Folge: Die Kosten für den Massenmedienkonsum gehen immer weiter zurück; Privatfernsehen ist quasi umsonst, Zeitungen und Zeitschriften werden immer erschwinglicher.

3. Zur Werbung im engsten Sinn, die ökonomisch orientierte Werbung

3.1 Historische Definitionen für ökonomische Werbung

Der Brockhaus von 1950, S. 637, definiert Werbung so: „Die wirtschaftliche Werbung (Reklame) umfasst alle Maßnahmen zur Absatzförderung: Anzeigen in Zeitungen und Zeitschriften, Werbebriefe, Prospekte und Broschüren, Katalog und Flugblatt, Schaufenster, Lichtfilm- und Radio-Reklame usw."

Wenn man einem kleinen Schul-Bank-Lexikon (Wirtschaft auf einen Blick, hrsg. Vom Bundesverband deutscher Banken e.V. Köln, aus dem Erscheinungsjahr 1994) folgt, dann versteht man unter Werbung:

Karl Christian Behrens versteht darunter "eine absichtliche und zwangfreie Form der Beeinflussung, welche die Menschen zur Erfüllung der Werbeziele veranlassen soll".

Otto Walter Haseloff sieht Werbung als die "öffentliche, gezielte und geplante Kommunikation der Information, der Motivation, der Überzeugung und der Manipulation eines definierten Kreises von Umworbenen zugunsten der Marktchancen eines Produktes oder des Images eines Unternehmens".

Heribert Meffert zitiert Schweiger/Schrattenecker (1995): "Ein kommunikativer Beeinflussungsprozess mit Hilfe von (Massen-Kommunikationsmitteln in verschiedenen Medien, der das Ziel hat, beim Adressaten marktrelevante Einstellungen und Verhaltensweisen im Sinne der Unternehmensziele zu verändern".

Philip Kotler/Friedhelm Bliemel definieren die Werbung wie folgt: "Die Werbung ist eines der Instrumente der absatzfördernden Kommunikation. Durch Werbung versuchen die Unternehmen, ihre Zielkunden und andere Gruppen wirkungsvoll anzusprechen und zu beeinflussen. Zur Werbung gehört jede Art der nicht persönlichen Vorstellung und Förderung von Ideen, Waren oder Dienstleistungen eines eindeutig identifizierten Auftraggebers durch den Einsatz bezahlter Medien."(nach Wikipedia, Werbung)

Das Internet-Wikipedia-Lexikon definiert Werbung im engeren Sinn so:
Werbung im Allgemeinen dient der gezielten und bewussten Beeinflussung des Menschen. Der Werbende spricht Bedürfnisse teils durch emotionale, teils informierende Werbebotschaften zum Zweck der Handlungsmotivation an. Werbung appelliert, vergleicht, macht betroffen oder neugierig.

Dieser Artikel befasst sich mit der Werbung im Hinblick auf jedes beliebige ökonomische Gut. Ziel ist hier der Kauf eines Produktes (oder einer Dienstleistung), die Gewinnung eines wichtigen Lieferanten, Kooperationspartners bzw. Investors oder die Unterstützung weiterer kommunikativer Instrumente im Marketing.

Der deutsche Werbemarkt zieht voraussichtlich auch 2006 wieder an. Nachdem schon 2005 die Werbeausgaben um 1,1 Prozent auf 29,55 Mrd € stiegen, rechnet die Werbebranche mit 2 Prozent Mehrausgaben im Jahr 2006. Der Werbe-Zentralverband ZAW schätzt, dass etwa 500 000 Menschen in Deutschland (einschließlich Call Center) in der Werbebranche tätig sind, sehr viele als freie Mitarbeiter,

Interdisziplinäre Betrachtung bezüglich des Forschungsthemas Werbung:
- Unterschiedliche Wissenschaften beschäftigen sich mit verschiedenen Ansätzen der Werbung:
Die Psychologie ist der Grundstock der "Werbepsychologie", die sich mit Werbewirkung beschäftigt. Sie liefert die Ansätze, wie eine Werbung zu gestalten ist, um das höchstmögliche Maß an Aufmerksamkeit (siehe unten) zu erreichen. Sie beschäftigt sich somit mit dem Konsumentenverhalten - wie, warum und wann ein potentieller Kunde erreicht werden kann.
- Die Soziologie sieht die Werbung zum Einen als Sozialisationsinstanz und ist besonders wichtig für den Bereich der sozialen Einflüsse auf das Konsumverhalten, also darauf, wie Familie, Freunde, Meinungsführer und das restliche soziale Umfeld das Kaufverhalten Einzelner beeinflussen. Weiterhin ist Werbung auch eine besondere soziale Sanktion, die durch soziale Sanktionen (positive: Produktkauf, negative: Spott, Abwehrmaßnahmen) beantwortet wird (siehe Clausen 1964). Vgl. auch das Klassenmodell nach Engel, Blackwell und Kollat).
- Die Betriebswirtschaftslehre legt vor allem Wert auf die Schwierigkeiten der Werbekostenrechnung und Werbeerfolgskontrolle. Sie unterscheidet "Werbung" von der "werbenden Wirkung" etwa der Produktgestaltung und Absatzstrategien allgemein (Erich Gutenberg). Hier ist auch die Marketingwissenschaft zu positionieren - sie ist mitverantwortlich für die Optimierung des Verkaufs.
- Die Volkswirtschaftslehre bezieht sich auf die Werbung als Wirtschaftzweig.
- Die Politologie beschäftigt sich vor allem mit den Hintergründen und Formen von Propaganda und Agitation.

- Die Kommunikationswissenschaft ist in ihrer Stellung zur Werbung umstritten und sieht sich eher als Persuasionsforschung bzw. primär als Werbeträgerforschung. Sie ist maßgeblich für die Einbettung der Werbung in den redaktionellen Teil eines Massenmediums.
- Ein weiterer, jedoch nicht wissenschaftlicher Teil ist Ideenfindung und die Gestaltung der Werbung (Kreation, Konzeption), die von Grafikern, ADs, CDs, Fotografen und anderen Werbeschaffenden ("Kreativen") vorgenommen wird.

3.2. Werbung wird positiv und negativ beurteilt.
Zum Nutzen und Schaden der Werbung nachfolgend eine Stellungnahmen:
- Für die Befürworter und Lobbyisten der Werbung ist der Fall daher klar: Werbung schafft vielfältige Inhalte, unterstützt den Pluralismus, die Pressefreiheit und letztlich die Demokratie. „Fred Kogel, Programmgeschäftsführer Sat.1
- "Werbung hat in der Vergangenheit vieles erst möglich gemacht: Erstens jene enorme Medien- und Meinungsvielfalt, die die westlichen Demokratien so auszeichnet - durch mehr Zeitungen, mehr Zeitschriften und mehr Radio- und Fernsehsender. Zweitens sorgte die Werbung für mehr Wettbewerb und Transparenz im Wirtschaftsleben und damit auch für niedrigere Preise... Drittens schuf die Werbung eine Vielzahl neuer zukunftsorientierter Arbeitsplätze bei Unternehmen, Agenturen und Medien." Gerhard Zeiler, Geschäftsführer RTL

Andererseits hängen die Medien gleichzeitig am Tropf der Werbung und bemühen sich sichtlich, ein möglichst gutes Werbeumfeld darzustellen. Welchen Einfluss nimmt die Werbung heute auf die Inhalte der Medien? Wie gestaltet sich das Spannungsverhältnis zwischen dem publizistischen Auftrag der Medien und dem Wettlauf um die Werbemilliarden, dem ökonomischen Wettbewerb? In den USA gehört die Bestimmung von Inhalten durch Unternehmen bereits seit 1933 zum Programmalltag. Procter & Gamble (P&G), seit langem Spitzenreiter unter den globalen Werbegiganten, bot damals einem Radiosender einen Geschichte machenden Tauschhandel (heute als "Bartering" bekannt) an: Der Konzern würde eine eigene Sendung "kostenlos" produzieren und der Station so die teure Produktion von Inhalten ersparen. Im Gegenzug wollte der Konzern seine Spots verbreitet wissen und seine Produkte natürlich auch während der "Show" in Szene setzen. So entstand die Serie Ma Perkins, die P&G geschickt als Werbemedium für Oxydol, die damals führende Waschmittelmarke, nutzte. Heute ist die Einflussnahme und der Druck der Werbetreibenden auf die Medien noch direkter. So hat der Autohersteller Chrysler noch vor seiner Fusion mit Daimler Benz über seine Werbeagentur PentaCom einen Brief an zahlreiche Magazine verschickt und diese aufgefordert, rechtzeitig vor Erscheinen eines Hefts eine Übersicht über die behandelten Themen zu schicken. Vor allem soll Chrysler darauf hingewiesen werden, ob Inhalte vorkommen, die sich "sexuellen, politischen oder sozialen Angelegenheiten" widmen oder als "provokativ oder offensiv" ausgelegt werden könnten. David Martin, Chef der Werbeagentur PentaCom

Doch auch wenn die Fernsehsendungen oder Zeitschriften nicht immer ganz von Unternehmen getragen werden, so präsentiert inzwischen doch längst "Whiskas" das Wetter, "Focus" das Kulturmagazin oder eine Kulmbacher Brauerei den langen und werbefreien Spielfilmgenuss am Sonnabend. Da Spots in Hülle und Fülle über den Schirm gejagt werden, ist die Suche nach Sonderwerbeformen, nach Werbung "below the line" gerade im Fernsehen ausgebrochen. Sponsoring ist die bekannteste Form, Schleichwerbung bzw. schöner ausgedrückt Product Placement sein Stiefbruder. Vernetzte Kommunikationslösungen und integriertes Marketing sind angesagt, um die Aufmerksamkeit der Zuschauer zu erhaschen: Keine Wetten, dass...? -Sendung ohne Gottschalks vielgeliebte Gummibärchen, kein Münchner Tatort ohne BMW, und Götz George als Paroli-Lutscher oder Kenner der Nummer der Telefonauskunft. Selbst die Bild-Zeitung konnte angesichts dieser Form der Promotion nicht mehr stillhalten: "Das war schon keine Schleichwerbung mehr. Dieser Krimi wirkte wie ein einziger Werbespot." Wahrscheinlich hatten die Bild-Journalisten kurzzeitig vergessen, dass der Thriller im Sender Sat.1 lief, an dem der Springer-Verlag mit einem nicht unbedeutenden Anteil beteiligt ist.

Die Grenzen zwischen Werbung und Medien, zwischen ästhetischen und ökonomischen Aspekten der Medien verschwimmen so immer mehr. Was August Fischer, Vorstandsvorsitzender des Axel Springer Verlags, als "bewährte Partnerschaft von Medien und Werbung bezeichnet", ist für Kritiker nichts weiter als die Unterwanderung der publizistischen Aufgaben und Freiheiten. Der frühere RTL-Chef Helmut Thoma nahm da kein Blatt vor den Mund. Seiner Ansicht nach sollen und können Privatsender keinem Programmauftrag dienen, sondern ausschließlich dem Unternehmensziel, nämlich der "Akzeptanz durch die Werbewirtschaft und durch die Zuschauer." Die Prioritätensetzung sagt in dieser Reihenfolge eigentlich alles über die Programmgestaltung des Privatfernsehens aus. Die

"agenda-setting-function" der Werbung, ihre Fähigkeit also, mit riesigen Geldsummen den Konsum als einziges Thema auf die Tagesordnung zu setzen, ist im Verteilungskampf um öffentliches Bewusstsein gleichbedeutend mit der Nichtbehandlung des Nichtkommerziellen und Nichtbeworbenen. Kommerz- und werbefreie, der Muße und der Entspannung dienende Bereiche werden nicht mehr respektiert. Immer aufdringlicher nistet sich die Werbung auch in der privaten Sphäre ein, so daß die Stimme des Kommerzes zur vorherrschenden Ausdrucksform in der Gesellschaft wird.

"Werbung und Information lassen sich kaum mehr unterscheiden" (zit. nach Geschichte der Werbung, Dr. Jansen (www.barske.com/FP/PRIVAT/WERBUNG). Wenn man aber meint, dass diese Definitionen genügend und erschöpfend das Problem Werbung skizzieren, dann unterliegt man einem Irrtum. Der Mensch hat die Werbung mit Hilfe wissenschaftlicher Mittel/Methoden zu einem System weiter zu entwickeln begonnen, mit dem möglichst alle Entscheidungen und Handlungen des Individuums und der Gesellschaft beeinflusst und möglichst gelenkt werden sollen. Damit ist die Grenze zur Menschen- und Gesellschaftslenkung überschritten worden.

3.3. Grundlagen der Werbepsychologie

Die Werbepsychologie untersucht als Teilgebiet der Angewandten Psychologie, die Wirkung von Werbung auf das Erleben und Verhalten des (potenziellen) Käufers. Dazu gehören z.B. Wirkungen auf die Motive und auf Kaufentscheidungen. Seelische Beeinflussung ist ein Hauptprinzip der Werbung. Die Werbung manipuliert den Konsumenten ohne dass dieser es mitbekommt. Wenn der Konsument nicht weiß welche Tricks der Werbende verwendet um sein Produkt zu verkaufen, dann ist das Manipulation. Durch Werbung lassen sich gleichzeitig viele Personen lenken. Der Konsument soll so beeinflusst werden dass er ein angebotenes Produkt kaufen will. Man nennt das „emotionales Aufladen von Produkten". Man muss ein Produkt nur mit so genannten „Schlüsselreizen" wiederholt vor einem Menschen abspielen, der auf diese Reize positiv reagiert, und das positive Gefühl der Reize wird automatisch auf das angepriesene Produkt übertragen. Die Emotionalisierung eines Produkts hat zur Folge dass der meist fiktive Zusatznutzen in den Vordergrund gestellt wird und den Konsumenten ungemein anspricht. Die Produkte werden mit Emotionen verknüpft, auf die die Zielgruppe besonders anspricht. Z.B.: das „sportliche" Auto, die „Erotik" des Rauchens, das „erfrischende Gefühl" eines Rasierers

Die Hintergründe unserer Entscheidungen sind meistens nicht ganz freiwillig gewählt, und uns meistens nicht einmal bewusst. Die Werbung hat unsere Gefühle angesprochen und unsere Kaufentscheidungen beeinflusst. Da niemand total gegen Manipulation resistent ist, sollte man beim Einkaufen aufpassen dass man sich nicht zu sehr von seinen Gefühlen hinreißen lässt, sondern mehr auf bewährte Mittel zurückgreift. Hier ist Selbstkritik gefragt. Auch wenn man gerne so erfolgreich wäre wie der Geschäftsmann mit dem teuren Designer Anzug, muss man schauen, dass man selber und vor allem der Geldbeutel nicht unter der Werbemanipulation leidet.

Daß wir häufig gefühlsmäßig entscheiden, gibt der Werbung ihre Chance. Suggestion und positive Gefühle, nicht Vernunftargumente und Information sind die vorrangige Waffe der Werbestrategen. Ein Verlangen weckt den Kaufwunsch, nicht die Qualität eines Produkts. Werbung ist inzwischen für den Verkaufserfolg so wichtig geworden, daß sie oft dem Produkt nicht mehr nachfolgt, sondern bereits das Produkt im Hinblick auf ein erfolgversprechendes Werbekonzept entworfen wird.

Das Problem der Werber: Erkennt der Kunde, daß er verleitet werden soll, gegen seine Bedürfnisse zu handeln, reagiert er feindlich auf die Werbebotschaft und entwickelt eine negative Einstellung zur angepriesenen Ware. Auch wenn viele Menschen Werbung generell ablehnen und sich über Werbeunterbrechungen im Fernsehen ärgern, darf der einzelne Werbespot keine feindseligen Gefühle wecken. In den fünfziger und sechziger Jahren gab es erfolgreiche Werbesprüche, die direkte Aufforderungen enthielten, ein Produkt zu nutzen:
Mach mal Pause mit Coke!
Greife lieber zur HB, dann geht alles wie von selbst!
Davon ist man abgekommen, weil viele Kunden heute, in Zeiten der Übersättigung, auf solche direkten Suggestionen ärgerlich reagieren. Wir lassen uns nicht gern bevormunden. Indirekte Botschaften überwiegen:
- Vormachen. Der genußvolle Raucher, der schnittige Autofahrer oder Boris Becker, der vor dem PC über sein Zögern vor dem neuen Internet lamentiert und nach einem Tastendruck verwundert sagt: "Ich bin ja schon drin!"

- Die Spots zeigen, was Sie haben werden, wenn Sie das Produkt anwenden: weiße Wäsche, eine schlanke Figur, eine glückliche Familie und sogar einen mitkochenden Ehemann, wenn Sie das richtige Fertiggericht zubereiten. Für diese Strategie müssen die Werber die Bedürfnisse Ihrer Zielgruppe kennen.

- Negative Konsequenzen zu zeigen (z.B. ein Auto kracht gegen einen Felsen, weil es nicht bestimmte Reifen hatte) kann nach hinten losgehen. Der Kunde könnte die angepriesenen Reifen zusammen mit dem Crash in der Erinnerung behalten und beim nächsten Reifenwechsel gerade vor Produkten dieser Firma zurückschrecken.

- Assoziationen erzeugen. Das zu bewerbende Produkt wird zusammen mit angenehmen Reizen gezeigt. Jugendlichkeit, Lächeln, harmonische Landschaften – und nackte Frauenhaut bei Produkten, die Männer kaufen.

- Der Nachteil indirekter Botschaften: Der Werber kann nie sicher sein, ob der Kunde die Aufforderung auch so versteht, wie er es möchte. Ein berühmtes Beispiel dafür ereignete sich Anfang der siebziger Jahre in den USA. Eine Telefongesellschaft warb mit dem Slogan "We hear you!" (dt. Wir hören Sie!). In der Folge des Watergate-Skandals (1972), als Oppositionspolitiker im Auftrag von Vertrauten des amerikanischen Präsidenten Richard Nixon abgehört wurden, wurde der Werbeslogan nur noch im Sinne von "Wir hören Sie ab!" interpretiert.

Bei der Größe heutiger Werbeetats wird nichts dem Zufall überlassen. Was im Werbefilm spontan und locker herüberkommt, ist ein minutiös perfektioniertes Produkt, wo jeder Schatten und jeder Bruchteil einer Sekunde auf höchste Wirkung auf den Zuschauer optimiert wurde. Kein Lächeln und kein nacktes Bein, das nicht mindestens zwanzig Mal gefilmt wurde, bevor der Regisseur eins davon für seinen Kurzfilm akzeptierte.

Bevor ein Spot im Fernsehen oder eine Anzeige in einer Illustrierten erscheint, wird die gesamte Werbestrategie sorgfältig in mehreren Schritten geplant:

1. Werbeziele: Umsatz erhalten oder steigern (in bestimmten Gebieten, zu bestimmten Zeiten oder generell), Marktanteile sichern, Absatzkosten senken – dazu kommen Ziele, die über den unmittelbaren Verkaufserfolg hinaus reichen: Markenimage aufbauen/ändern, Bekanntheitsgrad erhöhen, Verbraucher informieren und Erhalt der Kundentreue.

2. Zielgruppe festlegen: bisherige Käufer und neue Käuferschichten gewinnen durch gezieltes Ansprechen ihrer Motive.

3. Werbeetat bestimmen: Am Schreibtisch feststellen, was eine Werbemaßnahme bringt, ist sehr kompliziert. Besser ist es, pragmatisch vorzugehen: Man kann zum Beispiel einen bestimmten Prozentsatz des Umsatzes einplanen. Nach aller Erfahrung sind 20 bis 40 Prozent des Umsatzes optimal. Ein zu geringer Etat reicht nicht, um mit der Werbung genügend Aufmerksamkeit zu erwecken. Ein zu hoher Etat sichert zwar Aufmerksamkeit, macht aber das Produkt zu teuer.

4. Werbedurchführung planen: Zuerst die Werbebotschaft festlegen. Sie sagt etwas Angenehmes über das Produkt aus und seinen Nutzen. Dann die Werbemittel. Die wichtigsten sind: Werbebrief, Prospekte, Anzeigen, Wurfsendungen, Plakate, Radiowerbung, Werbegeschenke, Verkehrsmittelwerbung, Flugblätter, Kundenzeitschriften, Fernseh- und Kinowerbung. Für die Medienauswahl sind folgende Fragen entscheidend:
Welche Darstellungsmöglichkeiten eignen sich?
Zu welchen Zeiten wird geworben?
Wie groß soll die Reichweite sein?
Zielgruppe?
Wie oft soll die Werbung erscheinen?
Wie leicht soll sie verfügbar sein?
Was darf die Werbung kosten?
Die Kosten einer Werbemaßnahme werden in Bezug zur Zahl der Leser, Zuschauer usw. gesetzt. Meist wird in Tausender-Einheiten gerechnet.

5. Werbekontrolle: Während der Wochen und Monate, in der eine Werbung läuft, wird laufend geprüft, wie und ob die Werbebotschaft beim Adressaten ankommt. Ob sie wirklich wirkt.

Obwohl Werbefirmen viel Geld ausgeben, um die psychologischen Grundlagen Ihres Tuns erforschen zu lassen, handeln viele Profis vorrangig nach ihrem persönlichen Geschmack, nach Erfahrungen oder anderen Vor-Urteilen, von denen Sie hoffen, daß Sie den werbewirksamen Vor-Urteile Ihrer Kunden entsprechen. Deshalb gibt es viel schlechte Werbung, aber auch gelegentlich Glückstreffer, die nach den gängigen werbepsychologischen Theorien eher an ein Wunder grenzen.

Die Werbepsychologie hat sich aus der akademischen Motivationspsychologie, die Beweggründe menschlichen Handelns erforscht, entwickelt. Sie integriert laufend Erkenntnisse vieler anderer Disziplinen (Wahrnehmungspsychologie, Verhaltensbiologie, Neurologie usw.)wobei häufig Erkenntnisse bevorzugt werden, die gerade in Mode sind und viel in den Medien dargestellt werden. Da die Werbestrategen außerdem oft unter Zeitdruck stehen, werden Forschungsergebnisse oft voreilig, unüberlegt und ohne ausreichende Prüfung übernommen. Das rächt sich nicht selten mit teuren Fehlinvestitionen.

Ein bekanntes Beispiel: Verhaltensforscher führten folgendes, viel zitiertes Experiment durch. Nachdem sie feststellten, daß auch Menschen (so wie viele Tiere) Sexualduftstoffe produzieren, sprühten die Forscher in einer Zahnarztpraxis einen Teil der Stühle des Wartezimmers mit dem männlichen Duftstoff ein. Dann beobachteten sie, wo die Patienten Platz nahmen. Das Ergebnis war spektakulär eindeutig. Frauen bevorzugten diese Plätze, während Männer sie mieden und lieber woanders Platz nahmen. Obwohl diese Stoffe, Pheromone genannt, für die bewußte Wahrnehmung geruchlos sind, wirken sie anziehend beziehungsweise abstoßend.

Daraufhin sicherte sich eine amerikanische Firma das Patent an der Produktion eines Männerparfüms, das diesen Lockstoff enthielt. Zur großen Enttäuschung der Firma wurde das Parfüm ein Flop. Warum? Einen Grund hätten die Verantwortlichen bereits dem Experiment entnehmen können. Auf Männer wirkt der Lockstoff, obwohl er eigentlich geruchlos ist, unangenehm. Und wer kauft sich schon ein Parfüm, das er selbst als unangenehm empfindet?

Vielleicht würde mancher Mann trotzdem zugreifen, wenn sich eine eindeutige Wirkung auf Frauen zeigen würde. Aber in der Realität wirkt männliche Anziehungskraft nicht so wie in der künstlichen Situation des Experiments. Die Kontaktaufnahme zwischen einander fremden Männern und Frauen beginnt im Allgemeinen aus einer gewissen körperlichen Distanz. Anfangs sind optische (das Aussehen und Verhalten) und akustische (Stimme) Signale ausschlaggebender. Wenn wir den andern soweit heranlassen, daß wir auf seinen Duft reagieren können, ist meist die Entscheidung längst gefallen.

Wie subjektiv-beeinflussbar die Entscheidungen von Versuchspersonen sind, zeigt der Cola-Pepsi-Versuch 1992. Eine Gruppe von Versuchspersonen schätzte den Geschmack von Diät Coca Cola und Diät Pepsi ein, ohne dass sie die Produktnamen den Getränkeproben zuordnen konnte (Blindversuch). Die andere Gruppe hingegen wusste, welche die Coca Cola- und welche die Pepsi-Probe war. Die Ergebnisse zeigten, dass beim „Blindversuch" die Versuchspersonen Pepsi minimal bevorzugten. Wenn jedoch bekannt war, welches Produkt gerade getrunken wurde, kam es zu einer eindeutigen Bevorzugung von Coca Cola. Da Coca Cola die bekanntere Marke ist, übertragen sich die mit der Marke positiv assoziierten Eigenschaften auf die gesamte Produktpalette (Halo-Effekt).

Die Werbepsychologie versucht, immer tiefer in das Denken und Fühlen des Menschen einzudringen, um die erworbenen Kenntnisse werbewirksam einzusetzen. Einige Beispiele dazu:
Werbung versucht, bekannte Informationsverarbeitungsprozesse (Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Anwendbarkeit und Salienz) für sich zu nutzen. Informationen über ein Produkt sollen z.B. durch häufiges Wiederholen verfügbar und zugänglich gemacht werden, d.h. der Kunde soll sich an das Produkt und seine Vorteile erinnern. Außerdem sollten Slogans inhaltlich zu dem Produkt passen, also anwendbar sein. Positive Eigenschaften des Produktes sollten salient gemacht werden, so dass sie aufgrund der Struktur des Reizes und dem Darbietungskontext, z.B. ein rotes Auto in einer grauen Welt, mit größerer Wahrscheinlichkeit Interesse wecken. Welches Merkmal als salient erlebt wird, hängt auch von den Rezipienten mit ihren unterschiedlichen Erwartungen und Erfahrungen ab.

Priming ist ein Phänomen, welches Informationsverarbeitungsprozesse beeinflusst. Durch die unbewusste Wahrnehmung eines Reizes (über- oder unterschwellig) werden im Gedächtnis gespeicherte Informationen zugänglicher gemacht. Dies bewirkt, dass die so aktivierte Information zu einem späteren Zeitpunkt leichter abrufbar ist. Außerdem breitet sich die Aktivierung auf verwandte, semantisch ähnliche Informationen im Gedächtnis aus.

In der Werbung können verschiedene Strategien eingesetzt werden, um den Effekt des Primings gezielt zu nutzen:
Durch wiederholte Darbietung und Nennung eines Produktes auf Plakaten, im TV, im Radio und sogar im Supermarkt werden die im Gedächtnis gespeicherten Informationen über das Produkt zugänglicher gemacht. Aufgrund der mangelnden Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung solcher Werbemaßnahmen können diese Informationen später das Kaufverhalten unbemerkt beeinflussen. Die Aktivierung eines Stereotyps, z.B. bei der Werbung mit Prominenten (Testimonial Werbung), regt den Konsumenten dazu an, sich dem Stereotyp entsprechend zu verhalten: „Wenn Boris Becker Nutella isst, muss ich auch Nutella essen, denn ich will so erfolgreich sein wie er." Außerdem können durch das „Priming" ausgelöste Assoziationen und Affekte auf ein Produkt übertragen werden. Bei der Werbung für Autos wird z.B. oft ein Gefühl von Freiheit durch das Fahren in weiten, anregenden Landschaften erzeugt. Dieses Gefühl soll direkt mit dem Auto verbunden werden. Latent vorhandene Bedürfnisse können durch das „Priming" verstärkt werden, z.B. wird das Bedürfnis nach Sicherheit in der Werbung für Versicherungen angesprochen.

Die menschlichen Aufmerksamkeitsressourcen sind begrenzt. Deshalb können nicht alle Reize der Umwelt bewusst wahrgenommen werden. Die Selektion erfolgt u.a. aufgrund unterschiedlich empfundener Salienz. Salienz wird erzeugt durch die Struktur des Reizes, dem Darbietungskontext und der Person selbst. Der anfangs physikalische Reiz wird in der Phase der Enkodierung in Sinnesempfindungen übersetzt. Erfahrungen und Wissen beeinflussen, wie ein Reiz enkodiert wird. Dabei werden die neuen Informationen gespeichert, mit vorhandenem Wissen verglichen und in dieses integriert.

Im Gedächtnis gespeicherte Informationen sind verfügbar, d.h. sie können prinzipiell abgerufen werden (availability). Dies ist Voraussetzung dafür, dass gespeicherte Informationen überhaupt zugänglich sind (accessibility). Zugängliche Informationen können zur weiteren Interpretation eines Reizes herangezogen werden. Bestimmtes Vorwissen, das in vielen Punkten auf den Reiz anwendbar ist, spielt dabei die größte Rolle (applicability). Je salienter ein Reiz ist, um so zugänglicher sind die dazu gehörigen Informationen im Gedächtnis.

Die vorher beschriebenen Prozesse der Informationsverarbeitung führen zu einer Entscheidung, die das anschließende Verhalten beeinflusst. Beim Priming steigt die Zugänglichkeit zu bestimmten gespeicherten Informationen im Gedächtnis durch vorherige unbewusste Wahrnehmung von Reizen. Dieses wirkt sich auf spätere Informationsprozesse aus. Verschiedene Modelle, die sich eher ergänzen als ausschließen, erklären die Funktionsweise des Primings:

- Erregungs-Übertragungs-Modelle z.B. „energy-cell-model" (Higgins & King 1981): Wenn Speichereinheiten durch Informationsverarbeitungsprozesse aktiviert werden, steigt ihr Erregungsniveau. Je häufiger eine Zelle aktiviert wird, desto weniger Energie ist nötig, diese weitere Male zu aktivieren. Kommen mehrere Speichereinheiten zur Interpretation eines Reizes in Frage, wird diejenige verwendet, die das höchste Erregungsniveau aufgrund erst kürzlicher Aktivierung hat.

- Papierkorb-Modell („storage bin model": Wyer & Srull 1980): Zuletzt abgerufene Informationen werden im Speicher an oberster Stelle „abgelegt" und sind somit die ersten, die wieder abgerufen werden können.

- Assoziative Netzwerkmodelle z.B. „spread of activation model" (Anderson 1983): Im Gedächtnis werden Informationen netzwerkartig gespeichert. Dabei sind semantisch, episodisch, phonetisch und affektiv ähnliche Informationen über assoziative Bahnen eng miteinander verbunden. Wenn eine Informationseinheit aktiviert wird, breitet sich diese Aktivierung im Netzwerk aus und erleichtert somit den Abruf des gesamten Bedeutungsnetzwerkes

3.4. Moderne Formen und Wege der ökonomischen Werbung

Werbung ist eine spezielle Form der Kommunikation zwischen Unternehmen und Personen und Gruppen. Diese spezielle Form ist natürlich Gegenstand der Wissenschaft geworden. Die Darstellung des Kommunikationsprozesses verdeutlicht die sog. Kommunikationsformel von Harold D. Lasswell (1948):
Wer sagt was in welchem Kanal zu wem mit welchem Effekt?
(Who says what in which channel to whom with what effect?)
wer sagt → Sender → Kommunikatorforschung (Unternehmung, Kommunikator)
was → Inhalt → Aussagenforschung / Inhaltsforschung (Botschaft)
in welchem Kanal → Medium → Medienforschung (Werbeträger, Verkäufer)
zu wem → Empfänger, Zuhörer → Rezipientenforschung/Publikumsforschung (Zielperson, Zielgruppe) mit welchem Effekt → Effekt → Wirkungsforschung (Kommunikationserfolg, Image, Einstellung)

Die Werbung spannt über die Bevölkerung der westlichen Länder ein vielfältiges und dichtes Netzt der Möglichkeiten und Mittel, jeden Einzelnen zu erreichen. Es gibt direkte/persönliche (der einzelne Kunde wird auf direktem Wege angesprochen oder angeschrieben) und indirekte/unpersönliche Werbung (die Werbung richtet sind an eine Gruppe oder an die Allgemeinheit), Einzelwerbung (ein Unternehmen wirbst alleine) und Gemeinschaftswerbung (verschieden Unternehmen schließen sich die Werbegemein-schaften zusammen), Verkaufsgespräche, Schaufensterwerbung, Anzeigen, Prospekte, Kataloge, Plakate, Werbebriefe, Werbegeschenke, Telefonwerbung, Radiowerbung, Fernsehwerbung, Lichtwerbung, akustische Werbung usw. Ausführlicher kann man die verschiedenen Werbeebenen, Werbedimensionen, Werbeziele, Werbeträger und Werbemittel so auflisten:

Bedeutungsebenen, Ökonomische Werbeziele
Kauf
Gewinn
Deckungsbeitrag
Umsatz
Abverkäufe
Marktanteil
Nicht ökonomische Werbeziele
Unter- und Vorbewusstsein
Emotionen
Bedürfnisse wecken
Motivation
Wünsche wecken
Bewusstseinsbildung
Aufmerksamkeit
Interesse
Bekanntheit
Image
Einstellungen ändern
Schaffung von Nutzwertvorstellung
Überzeugen
Verhaltensaktivierung
Verwendung
Empfehlung

Werbung nach unterschiedlichen Dimensionen, Ziel der Werbung
Einführungswerbung
Expansionswerbung
Erhaltungswerbung
Werbung für Branchen ("Good Will"-Werbung)
Zahl der Umworbenen
Einzelwerbung
Massenwerbung
Zahl der Werbenden
Alleinwerbende
Kollektivwerbung

Inhalt der Werbung
Informative Werbung
Suggestive Werbung
Umsatzentwicklung
Zyklische Werbung
Antizyklische Werbung
Gegenstand der Werbung
Produktwerbung
Firmenwerbung
Branchenwerbung
Angesprochener Personenkreis
Händler
Verbraucher
Medium
Zeitungswerbung
Fernsehwerbung
Radiowerbung
Außenwerbung

Werbeträger, Werbemittel
Der Werbeträger ist das Medium, das die eigentliche Botschaft mit Hilfe von Gestaltungsmitteln (Werbemittel) zum Konsumenten trägt. Die Güte eines Werbeträgers wird mit Hilfe des Tausend-Kontakt-Preis (TKP) gemessen, der Preis für je 1.000 erreichte potentielle Interessenten.

Außenwerbung
Litfaßsäule
Gerüstplane
Pillar (Plakatwand)
Plakatwand (billboard)
Flyer (Werbung)
Skywriting
Werbegeschenke
Feuerzeugwerbung
Kalenderwerbung
Kugelschreiberwerbung
Werbechip für Einkaufswagen etc.
Medienwerbung
Radiosendung
Fernsehsendung
Zeitungswerbung
Film
Internetseite
Werbespiele
Verkehrsmittelwerbung
LKW-Plane
Taxi-Werbung
Zugabteil
Ganzreklame auf Fahrzeugen
Heißluftballons
Textilwerbung
Trikotwerbung
Werbeshirts
Mützen (Capys)
Verkaufswerbung am POS
Display
Verkaufsraumbeduftung
Einkaufswagen
Visitenkarte
Telefonanruf
Verkaufsgespräch

Kuriose Werbeträger wie Raketen oder die Internationale Raumstation ISS, die menschliche Haut oder Lebensmittel erweitern die Palette scheinbar grenzenlos.

Ein neuer Werbeträger ist das seit 2003 angewandte Couponing, das im Grunde die elektronische Form der früheren Rabattmarken ist. Erhöhung der Kundenbindung aus Sicht der Unternehmen und das Verlangen der Kunden nach Rabatten in Zeiten der Rezession führte bereits Anfang des vergangenen Jahrhunderts zu hoher Akzeptanz und Verbreitung derartiger Programme.

Bekanntestes modernes Beispiel ist die Konzern-Kooperation "Payback". Solche Rabattprogramme sind bei Datenschützern umstritten. Unternehmen können mit der Zeit alle getätigten Käufe zu einem Einkaufsprofil zusammenführen und so einzelne Kunden mit individualisierten Angeboten gezielt ansprechen.

Werbemittel:
Anzeige
Plakat
Litfaßsäule
Aufkleber
TV-Spot
Radio-Spot
Film-Spot
Paidmailer
Textildruck
Beschriftung
Mailing
Messestand
Werbefigur
Werbemusik
Werbespiele

Eine hohe Aufmerksamkeit erzielte **"Tabu- oder Schockwerbung"** mit negativ besetzen Motiven. Schockierende Werbung, die besonders durch Benetton geprägt wurde (verölte Ente, tote Kinder) hat explizit nicht das Produktinteresse zum Ziel: " Wir machen kein High-Tech-Produkt. Darum ist es wichtig, daß Menschen, die nicht unsere Pullover und Röcke kaufen, über Benetton sprechen.".

Ulrike Wünnenberg definiert 1996 diese Art und Weise der Werbung folgendermaßen: Es ist "das Werben mit einer "gestellten" oder realistischen Bildaufnahme, die Not, Leid und Elend, aber auch religiöse oder politisch höchst sensible Themen zum Inhalt hat, keinerlei oder nur unzureichenden Sachbezug zu dem zu bewerbenden Produkt oder Unternehmen aufweist und lediglich bzw. dennoch mit dem Logo einer Firma oder eines Produkts verbunden ist, die aber aufgrund ihres unerwarteten Motivs geeignet ist, Reaktionen vielfältiger Art von heftigster Intensität hervorzurufen".

Unterschwellige Werbung (englisch subliminal advertising, sub-threshold advertising) bezeichnet die Form der Werbung, die auch bei angespannter Aufmerksamkeit nicht bemerkt werden kann (etwa, weil sie aus sehr kurzen, zehntelsekundenlangen tachistoskopischen optischen Botschaften besteht), denen aber unterstellt wird, dass sie nichtsdestoweniger wirkten.

In den 1950er Jahren wurde diese Form der Werbung in den USA, Großbritannien und Deutschland diskutiert, zum Teil anhand erfundener Versuchsberichte. Unterschwellige Werbung wurde danach allerdings als optisch und akustisch nachgewiesenermaßen unwirksam fallen gelassen, jedoch nie ganz vergessen. Der Versuch, wirksame optische oder akustische Werbung gänzlich unter der Aufmerksamkeitsschwelle anzubieten gilt nach wahrnehmungspsychologischer Untersuchung als ineffektiv.

Mögliche Anwendungen eröffnet die olfaktorische Wahrnehmung, das heißt Werbung über den Geruchssinn, zum Beispiel in der Ausprägung des "Duftdrucks".

Schleichwerbung ist Werbung, die zwar wahrgenommen, nicht aber als solche identifiziert wird (Schleichwerbung bzw. product placement) kann eine starke Wirkung zu minimalen Kosten haben.

Gängige Produkte werden in die Film oder TV-Programme eingebaut: die Coca Cola in der Hand des Schauspielers, die Packung Corn Flakes auf dem Frühstückstisch. Nach den geltenden Richtlinien der öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten ist Schleichwerbung im deutschen Fernsehen verboten.

Durch diese Fülle von Werbemitteln, Werbeformen, usw. ist sichergestellt, dass jeder einzelne von Werbebotschaften möglichst mehrfach und unterschiedlich erreicht wird. Man kann der Werbung heute nicht mehr entrinnen.

In der Werbeindustrie werden unterschiedliche **Werberezepte** eingesetzt, die oft weit verbreitet sind. Die gängigsten Beispiele für Werbestrategien sind:

- AIDA (attention, interest, desire, action). Um eine erfolgreiche Werbung ausstrahlen zu können müssen folgende 4 Schritte gemacht werden:
1.) Die Aufmerksamkeit des potentiellen Kunden muss gewonnen werden. 2.) Das Interesse an dem Produkt muss geweckt werden. 3.) Der Kunde sollte einen Kaufwunsch verspüren. 4.) Die Werbung sollte die Kaufhandlung vorspielen.

- PPPP (picture, promise, prove, push) Bedeutung: 1.) Es sollten bildliche Darstellungen verwendet werden. 2.) Aus der Werbung sollte sich ein Versprechen ableiten (z.B. unser Waschmittel wäscht auch den gröbsten Schmutz). 3.) Das Versprechen sollte bewiesen werden (Waschmittel wäscht tatsächlich groben Schmutz). 4.) Der Aufforderung zum Handeln sollte gegeben werden (kaufen sie jetzt!).

- USP (unique selling proposition) Bedeutung: Die Werbemaßnahme sollte sich auf ein einfaches und sehr eingängiges Argument konzentrieren (z.B. das Waschmittel mit aktivem Sauerstoff).

Die Werbesprache ist eine spezielle Form der Rhetorik. Der Hersteller will den Kunden davon überzeugen, dass dieser sein Produkt und nicht das der Konkurrenz kauft. Im Idealfall besteht der Vorgang aus vier Phasen, die mit dem sogenannten AIDA-Modell beschrieben werden. Die Abkürzung ergibt sich aus den genannten vier zentralen Begriffen.

Was will Werbung? Natürlich nur eines, die Leute für sich und seine Ziele gewinnen und das heißt meistens, aber nicht immer: sie zum Konsum eines Produkts bewegen. Nun wissen wir aber alle, dass Eigenlob stinkt. Daher müssen die Signale und Botschaften der Sprache der Werbung anderes ansprechen und mobilisieren als unsere diffuse und meist vom notorischen Geldmangel gebeutelte Kauflust. Amerikanische Marketingstrategen haben dies Erfordernis in eine griffige Formel verpackt: AIDA. Die Werbung soll Attention, Interest, Desire und Action mobilisieren (siehe auch Bagehorn/ Kinskofer S.132).

Auf Deutsch heißt das, Werbung soll *Aufmerksamkeit* schaffen für ein neues Produkt, um es überhaupt erst einmal bekannt und präsent zu machen auf dem ohnehin schon übersättigten Markt. "Schau her" muss daher die Werbung mit allen ihr zur Verfügung stehenden visuellen, akustischen und verbalen Mitteln signalisieren: Positioning nennen die Marketingleute all diese strategischen Bemühungen, die einem Produkt den rechten, möglichst führenden, Platz auf dem Markt und d.h. zugleich dem Markt der Aufmerksamkeiten zuweisen.

Interesse schaffen für ein Produkt. Da unsere "ganze Umwelt zum Werbeträger" mutiert ist, in der ein einziges "Gerangel um die Aufmerksamkeit" (Georg Franck S.71) herrscht, muss die Werbung die flüchtige Aufmerksamkeit an ihr eigenes Produkt binden, sie fesseln. D.h. sie muss ein nachhaltiges Interesse an dem Produkt wecken. Aber nicht alle potenziellen Konsumenten wollen und können nun mal alles konsumieren. Daher lautet das A und O des Marketings, die Werbung mitsamt all den ihr zur Verfügung stehenden Effekten auf bestimmte Zielgruppen zuzuschneiden. Eine Zielgruppe ist eine "nach qualitativen, soziodemographischen und ökonomischen Kriterien (Alter, soziale Schicht, Einkommen, Freizeitinteressen, Informationsgewohnheiten, ökologisches Bewusstsein, modische Interessen, Trendorientiertheit usw.) bestimmbare Gruppe von Verbrauchern, die so homogen ist, dass sie mit speziell auf sie zugeschnittenen Kommunikationsmaßnahmen angesprochen werden kann" (Baginski S.254). Fiat startete z.B. mit seinem Panda und dem frechen Slogan „Die tolle Kiste" eine solche Zielgruppenwerbung. Der Slogan, der ordentlich am Image des Autos, Statussymbol Nummer eins in unseren Landen, kratzte, motivierte immer mehr Interessenten an der tollen Kiste; sie wurde zum Kultauto.

Den *Wunsch* zum Kauf, zum Besitz und Konsum auslösen. Da wir alle schon jede Menge konsumieren und besitzen und uns darüber hinaus meist bereits an bestimmte Produkte und Marken gewöhnt und gebunden haben, heißt dies: Die Werbung muss dem Produkt solch einen Reiz verschaffen, dass wir unbedingt dieses und kein anderes haben wollen.

Den *Kaufreiz* weckt die Werbung, indem sie erfolgreich suggeriert: Mit dem Produkt erwirbst Du mehr als das Produkt: nämlich mehr Liebe (geht durch den Magen), Sex, ein super Lebensgefühl, mehr Mobilität, mehr Aufmerksamkeit von anderen, mehr Fitness, höheres Ansehen oder die Verwirklichung eines alten Menschheitstraums (Nur Fliegen ist schöner – Opel).

Zur gewünschten *Handlung* führen, zum Ausprobieren des Produkts oder Angebots. Ein niedriger Kaufpreis dient diesem Ziel ebenso wie möglichst üppige, leicht zugängliche Ausstellungsflächen, wo man die Ware prüfen kann: in Autoläden, Supermärkten, Kaufhäusern oder den Leseproben der Verlage im Internet. Im Unterschied zum Begriff "Reklame" schließt Werbung die Organisation dieser realen Ausstellungsangebote mit ein.

Um die Kunden für sich zu gewinnen, muss der Anbieter seine Werbung attraktiv gestalten. Durch die zunehmende Differenzierung des Marktes entsteht eine große Konkurrenz. Wenn mehrere Hersteller ein qualitativ vergleichbares Produkt anbieten, kann die Werbung ein entscheidender Erfolgsfaktor sein. Außerdem kommt es auf Seiten des Rezipienten zu einer enormen Informationsüberlastung, d.h. es werden viel mehr Informationen angeboten als aufgenommen. Die Werbung erreicht einen Wert von 95%. Da die Kunden bei der großen Auswahl keine Zeit haben, alle Anzeigen vollständig wahrzunehmen, gehen sie selektiv vor, zumal Werbung generell eher als Belastung betrachtet wird.

"**Bilder sind schnelle Schüsse ins Gehirn"**
Diese Überlegenheit der Bilder macht sich auch die Werbung zu Nutze. "Bilder sind schnelle Schüsse ins Gehirn" schreibt der Werbeforscher Kroeber-Riel, der sich besonders intensiv mit der Wirkung von Bildern beschäftigt hat. Es gibt eine Menge Eigenschaften, die das Bild für die Werbung - aber auch für andere Bereiche - so wirkungsvoll macht:
Ein Bild erkennt man viel schneller als einen Text. Um das Thema eines Bildes zu erkennen, braucht man ca. 1/100 Sekunde. Um ein Bild (mittlerer Komplexität) so aufzunehmen, dass man sich später daran erinnert, braucht man ca. 1-2 Sekunden.

Bilder werden wie Wirklichkeit aufgenommen. Wenn man ein Bild von einem Apfel sieht, bekommt man vielleicht direkt Lust reinzubeißen. Das Wort Apfel hingegen ist ein abstraktes Zeichen, das kaum im Stande ist, diese Lust zu wecken.

Durch Bilder vermittelte Informationen werden besser behalten und erinnert. Bilder erzeugen so genannte "innere Bilder" ("Gedächtnisbilder"), die leichter abgerufen werden können als sprachliche Informationen. Wollt ihr z.B. einer Freundin ein gutes Shampoo empfehlen, so fällt euch wahrscheinlich am ehesten eines ein, welches aufgrund der Werbung mit einer bildlichen Vorstellung verknüpft ist. Das Shampoo, das ihr vor eurem inneren Auge sehen könnt, kommt euch schneller in den Sinn, als eines, das ihr nur vom Namen her kennt.

Bilder transportieren Emotionen besser als Sprache.
Zeige ich z.B immer wieder schöne, glückliche Menschen im Zusammenhang mit einer Coca-Cola Flasche, so setzt sich diese Verknüfung langsam aber sicher in den Köpfen fest. Das funktioniert besser, als wenn man versuchte, die "Vorteile" von Coca-Cola sachlich zu erklären: Coca Cola hat viel Zucker und schmeckt daher sehr gut ;-)

Bild links, Text rechts und was das mit dem Gehirn zu tun hat...
Um eine Werbung (z.B eine Anzeige in einer Zeitung) besonders wirksam zu machen, greift man in der Werbung sogar auf Erkenntnisse aus der Hirnforschung zurück, z.B. auf die sogenannte "Hemisphärenforschung", die sich mit der unterschiedlichen Arbeit der beiden Gehirnhälften befasst. Hier hat man u.a. herausgefunden, dass die rechte Gehirnhälfte mehr für emotionale-bildliche Denkleistungen, die linke stärker für sprachlich-analytische Denkleistungen verantwortlich ist. Was das linke Auge sieht, wird (bei Rechtshändern) überwiegend von der rechten Gehirnhälfte verarbeitet. So kann es beispielsweise sinnvoll sein, ein Bild in einer Anzeige links zu platzieren und den

dazugehörigen Text rechts. So wird die rechte Gehirnhälfte von dem Bild beansprucht, so dass sich die linke Hirnhälfte voll auf den Text konzentrieren kann.

Unterschwellige Beeinflussung oder: Nix gemerkt ist halb gekauft!
Oft sind es Kleinigkeiten, die unsere Wahrnehmung beeinflussen, ohne dass wir es so richtig merken. So kann z.B ein am Rande eines Bildes platzierter Blumenstrauss ("peripheres Bildelement") eine positive Stimmung ("Wahrnehmungsklima") schaffen, so dass wir das ganze Bild einschließlich des Firmennamens positiv wahrnehmen. Auch die Tatsache, dass man Bilder so gut erinnert und wiedererkennt, kann dazu führen, dass man im Supermarkt zu einem Produkt greift, dass man aus der Werbung kennt. Ohne dass einem das wirklich so bewusst wäre. Insofern werden wir also durchaus beeinflusst, und es ist offenbar schwer, sich dem zu widersetzen. Oder könnt ihr überzeugend erklären, warum 3 Streifen auf den Turnschuhen besser sind als 2? Das heißt aber nicht, dass Werbung grundsätzlich schlecht und böse ist und uns nur verführt... man sollte aber einfach wissen, womit man es zu tun hat: Mit Gaukelei!

Text und Bild
Eine erfolgreiche Anzeige berücksichtigt diese Schwierigkeiten. Generell ist zu beobachten, dass der Anteil von Textelementen im Laufe der Geschichte deutlich zurückgegangen ist. Während die Anzeigen in den Intelligenzblättern ausschließlich aus (ziemlich langen) Texten bestanden, gibt es heutzutage nur wenige Anzeigen, die ohne visuelle Elemente auskommen.

Bilder werden schneller wahrgenommen. Ein Bild kann, muss aber nicht notwendigerweise das beworbene Produkt zeigen. Es kann auch als Blickfang dienen (z.B. eine attraktive Frau) oder allgemeine positive Assoziationen hervorrufen, die mit dem Produkt verbunden werden (z.B. ein Cowboy als Symbol der Freiheit in der Zigaretten-Werbung). Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Wahrnehmung eines Bildes bei jedem Betrachter unterschiedlich sein kann, da sie von der Herkunft, der Bildung und psychologischen Faktoren wie der Motivation abhängt. Besonders originelle Bilder werden untrennbar mit einem bestimmten Produkt verbunden, z.B. die lila Kuh von Milka oder das HB-Männchen.

Eine Anzeige ist besonders verständlich und erfolgsversprechend, wenn Bild und Text zusammen erscheinen. Die Kombinationsmöglichkeiten sind dabei grundsätzlich unbegrenzt, da die Betrachter automatisch nach einem Sinn suchen. Eine deutliche Diskrepanz zwischen Text und Bild kann sogar positiven Einfluss haben, da die Rezipienten sich in diesem Fall besonders aktiv mit der Anzeige beschäftigen und sich anschließend leichter an den Inhalt erinnern.

Der Text einer Anzeige lässt sich in drei Teile gliedern:
- Die Schlagzeile ist neben dem Bild der wichtigste Blickfang und bedeutend für die Aufmerksamkeitssteuerung. Sie besteht im Idealfall aus 5 - 8 Wörtern und unterstützt die bildliche Darstellung.
- Der Fließtext soll zusätzliche Informationen zum beworbenen Produkt bieten. Allerdings wird er nur von etwa 5% der Rezipienten gelesen, da er angesichts der selektiven Wahrnehmung in den meistens Fällen zu ausführlich ist.
- Der Slogan besteht meistens nur aus wenigen Wörtern und bildet eine Einheit mit dem Produktnamen. Somit entlastet er das Gedächtnis und unterstützt die Wiedererkennung des Produkts.

Die häufigsten Wortarten in Anzeigen sind neben den Substantiven die Adjektive bzw. Adverbien, mit denen die Eigenschaften eines Produkts beschrieben werden. Manche von ihnen drücken nur eine positive Verstärkung aus (extra, aktiv). Beliebt sind auch Neologismen, die durch Komposition von mehreren Substantiven und Adjektiven/Adverbien gebildet werden, wie z.B. die Fünf-Minuten-Terrine. Bei den Verben kann man handlungsorientierte Begriffe wie nehmen von denen unterscheiden, die sich auf die Wahrnehmung beziehen, z.B. fühlen, erfahren oder genießen.

Wenn man Listen der beliebtesten Wörter aus verschiedenen Jahren vergleicht, lassen sich auch Rückschlüsse auf die jeweilige Gesellschaft ziehen. So waren 1968 Begriffe wie Reinheit, Genuss und Natur beliebt, während heutzutage Schönheit, Zukunft und Zeit dominieren. Der Ausdruck Sicherheit stieg von Platz 8 auf Platz 4.

Rhetorik
Die Werbung nutzt viele aus der Rhetorik bekannte Stilmittel. Texte, in denen Elemente wie Alliteration, Parallelismus, Anapher, Ellipse oder ein Reim verwendet werden, prägen sich leichter ein als eine nüchterne Beschreibung. Durch einen Superlativ wird das eigene Produkt gegenüber der Konkurrenz hervorgehoben. Eine Personifikation sorgt dafür, dass ein kompliziertes technisches Produkt (z.B. ein Auto) menschlich und sympathisch erscheint. Ähnlich funktionieren Agens-Formen wie der Klarspüler.

Ein weiteres beliebtes Stilmittel ist die Verwendung von Zitaten oder Phraseologismen. Dabei kann man verschiedene Formen der Intertextualität unterscheiden. Beim direkten Zitat wird ein Teil des Referenztextes vollständig und unverändert übernommen und markiert (mit Anführungszeichen oder Quellenangabe) oder unmarkiert in die Werbung eingefügt. In anderen Fällen werden nur einige lexikalische Elemente oder die syntaktische Struktur kopiert. Anspielungen können auch bildlich erfolgen; eine Prinzessin steht z.B. stellvertretend für die Gattung Märchen. Wichtig für den Erfolg ist die Bekanntheit des Referenztextes. Wenn der Rezipient den Bezug nicht erkennt, verfehlt die Werbung ihre Wirkung.

Eine gute Anzeige zeichnet sich durch eine erkennbare Struktur und klare Formulierungen aus. Sie benutzt prägnantes und geläufiges Vokabular. Das Wichtigste ist jedoch die Wirkung. Diese kann auch - wie bereits angedeutet - durch eine bewusste Abweichung von den Normen entstehen.

Werbung als Dialog
Da es sich bei der Werbung um einen Dialog zwischen Produzenten und Kunden handelt, finden auch entsprechende Strategien, die aus der Kommunikationsanalyse bekannt sind, Verwendung. Der Kunde soll durch mehr oder weniger direkte Aufforderungen zum Kauf bewegt werden. Dies kann durch Imperative oder durch rhetorische Fragen geschehen. Dabei wird der Eindruck erweckt, dass der Kunde ohne das Produkt X kein angenehmes Leben führen könnte. Deshalb wird die Werbung dafür kritisiert, dass sie mehr verspricht, als ein Produkt leisten kann. Besonders häufig findet man solche Vorwürfe bei der politischen Werbung (Wahlplakate).

Produktname
Der Produktname dient zur Identifizierung einer Ware und zur Abgrenzung gegenüber der Konkurrenz. Der Kunde soll ein Produkt möglichst mit einer bestimmten Marke verbinden. Diese Verbindung kann in bestimmten Fällen sogar zu einer sogenannten Deonymisierung führen. Dabei wird der Produktname zur Bezeichnung für den Gegenstand. Beispiele hierfür sind Tempo für ein Papiertaschentuch, Tesa für ein Klebeband oder Nutella für die Nuss-Nougat-Creme. Im Englischen wurde aus dem Produktnamen Xerox sogar ein Verb abgeleitet (to xerox = fotokopieren).

Aus linguistischer Sicht nehmen Produktnamen also eine Sonderstellung ein. Produktnamen nehmen eine Zwischenstellung zwischen Eigennamen und Appellativen ein, da sie einerseits wie Eigennamen Einzelobjekte identifizieren [...], andererseits aber auch wie Appellative ganze Klassen von Gegenständen mit bestimmten Eigenschaften benennen [...]. (Lit.: Janich, S. 51) Entscheidend für die Auswahl eines Produktnamens ist nicht nur die Wirkung. Wenn die Ware international vermarktet werden soll, müssen auch kulturelle und sprachliche Tabus beachtet werden. Außerdem sind nur solche Produktnamen zulässig, die die Bedingungen des Markengesetzes erfüllen.

Bei der Bildung eines Produktnamens lassen sich mehrere Prinzipien unterscheiden. Lexikalische Elemente oder Eigennamen (auch aus Fremdsprachen) werden unverändert als Produktname übernommen (z.B. Golf oder Brigitte). Lexikalische Elemente dienen als Basis für einen Produktnamen. Dazu zählen auch komplexe Bildungen, z.B. Sinalco aus sine alcohol (ohne Alkohol), und Teilsätze (z.B. Du darfst). Problematisch wird es, wenn ein Wort oder ein Ausdruck nur orthographisch oder grammatisch verändert wird. So wird z.B. für Yello Strom mit der Farbe gelb geworben, obwohl das w des englischen Wortes yellow im Namen fehlt. Ähnliches gilt für den Slogan das König der Biere. Es handelt sich um ein neu geschaffenes Wort (Neologismus), z.B. Kodak. Diese Kreativität ist nicht auf den Produktnamen beschränkt, sondern findet auch in der Beschreibung Anwendung. Beispiele hierfür sind unkaputtbar und aprilfrisch sowie der Fleckenteufel. Manche Produktnamen liefern auch Informationen über das Produkt. Ein Beispiel ist das Akronym Haribo, das auf den Hersteller vereist (Hans Riegel aus Bonn).

Werbung im Marketing-Mix der Betriebswirtschaft
Werbung ist ein Instrument in der Kommunikationspolitik, einem Teilbereich des Marketing-Mix. Hier steht sie neben dem Sponsoring sowie der Verkaufsförderung, der Öffentlichkeitsarbeit (abgekürzt aus dem Englischen auch PR für Public Relation) und dem Product Placement, das sich mit dem Einbringen von Markenprodukten in Film und Fernsehen befasst.

Obwohl für beinahe sämtliche Kommunikationsinstrumente eines Unternehmens zentrale Aspekte und Regeln der Werbung gelten wie z.B. die sachgerechte Ansprache der Zielgruppe, die Einpassung in ein übergeordnetes Design (Corporate Design) oder die Messbarkeit anhand von Rücklaufzahlen (sog. Response), haben sich für die weiteren Instrumente der Marktkommunikation jeweils eigene Gesetzmäßigkeiten und Einsatzgebiete entwickelt.

So folgt z.B. auch das Podiumsgespräch zum Thema Standortplanung innerhalb der Öffentlichkeitsarbeit eines Unternehmens den Gesetzen der Wahrnehmung von Reizworten, kann jedoch nicht mit den gleichen kurzfristigen Maßstäben für Erfolg gemessen werden, wie eine mehrstufige Anzeigenkampagne.

Werbung kann auf dieser Grundlage weder isoliert von anderen Instrumenten des Marketing betrachtet werden, noch darf die zunehmende wechselseitige Interaktion mit den übrigen Leistungsbereichen eines modernen kundenorientierten Unternehmens vernachlässigt werden.

Neben den vielfältigen Wechselwirkungen mit den Funktionen des Marketing-Mix selbst sind hier insbesondere die Verknüpfung mit der glaubwürdigen Ansprache von Investoren und Geldgebern zur Unternehmensfinanzierung (Finanzkommunikation), der Umgang mit den eigenen Mitarbeitern (Marketing nach innen) oder mit Lieferanten (Beschaffungsmarketing) zu nennen.

Beispiele für moderne vielschichtige und erfolgreiche Werbung
Noch 1995 präsentiert sich die SPD der Öffentlichkeit äußerst chaotisch. Zudem ermittelten Meinungsforscher, dass die Partei in der Bevölkerung als altmodisch, unmodern und typische Oppositionspartei gilt. Ihr haftet durch die langjährige Nicht-Regierungsverantwortung ein Image als Verliererpartei an (Rinsum, 2000). Mit der Wahl Oskar Lafontaines zum neuen SPD-Parteivorsitzenden im selben Jahr, signalisierte die Partei Aufbruchstimmung. Durch die neue Führungsspitze wurden die Weichen für einen Neuanfang gestellt. Dass allein eine Neubesetzung der Führungsriege nicht ausreichte um 1998 die Bundestagswahl zu gewinnen, war den Verantwortlichen klar. Ein Imagewandel muss mittel- und langfristig geplant und durchgeführt werden (Machnig, 1999)

Am Abend des 27. September 1998 kommt es zu einem grundlegenden Einschnitt in der deutschen Nachkriegsgeschichte. Zum ersten Mal wird eine komplette Bundesregierung durch Wählerinnen- bzw. Wählervotum in die Opposition verbannt. Die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) wird mit 40,9 Prozent der Stimmen stärkste Fraktion im deutschen Bundestag. Für die Partei ist es erst das zweite Mal nach 1972, dass sie die Bundestagsmehrheit stellt. Die Unionsparteien (CDU/ CSU) erhalten mit ihrem Kanzlerkandidaten Dr. Helmut Kohl 35,1 Prozent der Stimmen; dies stellt das schlechteste Ergebnis in ihrer Geschichte dar. Für Gerhard Schröder und die SPD bedeutet das Ergebnis ein plus von 4,5 Prozent im Vergleich zum Wahljahr 1994; außerdem gelingt es den Sozialdemokraten der Union 109 Wahlkreise (!) abzuringen (vgl. Anderson & Wohlke, 1998).

Es stellt sich nun die Frage, inwieweit die Werbekampagne der SPD ("Kampa 98") dazu beigetragen hat? Im Jahr 1996 gelingt es der Partei bei wichtigen politischen Auseinandersetzungen ein einheitliches politisches Profil zu entwickeln und ein gemeinsames Vorgehen zu gewährleisten. Bei den Diskussionen kann die SPD zentrale Komponenten miteinander verbinden. So gelingt es ihr, Modernisierung mit sozialer Gerechtigkeit zu koppeln. Schon jetzt ist ein spürbarer Wandel zu 1995 zu verzeichnen; Meinungsforscher signalisieren, dass weite Kreise der Wählerschaft mit Standpunkten der SPD übereinstimmen. So finden sich Mehrheiten in der Bevölkerung im Hinblick auf folgende Punkte: Erhalt des Sozialstaates, Eintreten für eine solidarische Gesellschaft oder auch gegen eine steuerliche Entlastung der "Sozial-Starken".

Erst ein halbes Jahr vor der Bundestagswahl entscheiden die Sozialdemokraten über ihren Kanzlerkandidaten. Gewollter Nebeneffekt ist, dass die Partei hiermit der Öffentlichkeit symbolisiert, dass sie über eine rasche Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit verfügt; im Hinblick auf eine mögliche Regierungsübernahme soll diese Fähigkeit der sozialdemokratische Politik zu Grunde liegen.

Im März wird der "Leipziger-Nominierungsparteitag" inszeniert. Dank einer gewonnenen Landtagswahl in Niedersachsen wird Gerhard Schröder als Kanzlerkandidat aufgestellt. Erst zweitrangig wird das Wahlprogramm der SPD verabschiedet; zweitrangig daher, da der gesamte Parteitag auf den möglichen Kanzler zugeschnitten ist. Mit dem bis ins Detail geplanten Parteitag, sowohl dem Ablauf als auch der Präsentation nach, demonstriert die SPD Siegeswillen und -zuversicht. Zu einem späteren Zeitpunkt soll auf den "Leipziger-Nominierungsparteitag" noch näher eingegangen werden Umfragewerte zeigen, dass bei einem direkten Vergleich Helmut Kohl oder Gerhard Schröder der Letztgenannte in allen wichtigen Image- und Kompetenzbereichen deutlich vorne liegt. Die Person Gerhard Schröder vermag es, auch ein attraktives Angebot für neue Wählerschichten darzustellen (Machnig, 1999)

Um späteren Ausführungen nicht inhaltliche Punkte vorwegzunehmen, soll hier mit einem Zitat des Wahlkampfmanagers geschlossen werden. Er schreibt über das Entscheidungsjahr:
1998 galt es, die neue Mitte' für die SPD zu besetzen und damit strategisches Neuland zu betreten, die zugewonnenen Wählerpotentiale zu stabilisieren, zu festigen bzw. auszubauen, die Mobilisierung der eigenen Anhängerschaft zu erreichen, der SPD ein Siegerimage zu geben, und sie bereits wie die neue Regierungspartei darzustellen. Außerdem mussten die klaren Alternativen Gerhard Schröder oder Helmut Kohl, Innovation und Gerechtigkeit oder Stillstand und soziale Spaltung im Mittelpunkt der Auseinandersetzung gehalten werden

Die Sozialdemokraten ziehen 1998 mit dem Slogan "Wir sind bereit" in den Wahlkampf. Er dient als zentrales Verbindungsglied aller Aktivitäten und Phasen der Kampagne. Mit Hilfe der Meinungsforschung, die die Erwartungen und Einstellungen der Bevölkerung ermittelt, sind das 1998 vor allem der Wunsch nach einem politischen Wechsel bzw. der Wunsch nach "etwas Neuem" oder auch "neuen Gesichtern". Der Slogan "Wir sind bereit" signalisiert sowohl Bereitschaft der SPD Regierungsverantwortung zu übernehmen als auch Siegeszuversicht. Dem potentiellen Wähler wird mit dem Slogan ein klares Motiv zur Wahl der SPD gegeben; daneben fasst er den gesamten Wahlkampf brennpunktartig zusammen. Er findet sich aufgedruckt, vom kleinsten bis zum größten Werbemittel; sowohl auf Feuerzeugen als auch auf riesigen Plakaten

Die konkreten Wahlwerbespots beginnen vier Wochen vor der Wahl. Von den drei gezeigten Fernsehspots, soll hier der sog. "Kanzlerspot" aufgeführt werden; er [...] zeigt einen nachdenklichen Gerhard Schröder: In Gedanken versunken, spaziert er durch eine reizvolle Küstenlandschaft. Aus dem Off ist seine Stimme zu hören, die den Menschen am Bildschirm auf sehr persönliche Art etwas von seinen politischen Vorstellungen und Zielen vermittelt. Dabei werden die Schlüsselworte mit Textcharts in seiner eigenen Handschrift hervorgehoben

Für die Bundestagswahl strahlt die SPD einen, eigens für das Kino produzierten Spot aus; er soll vor allem Jungwähler ansprechen. Der Kinospot historisiert Helmut Kohl "auf unterhaltsame und humorvolle Art": Helmut Kohl als Mann der Vergangenheit, der den zukünftigen Aufgaben der Politik nicht gewachsen ist. Zum Inhalt des Kinospots: Der Zuschauer wird in eine Sciencefiction-Atmosphäre versetzt. Vier Astronauten machen sich auf den Weg zum "Beamen"; man sieht sie durch eine Röhre gehen. Im Anklang an "Raumschiff Enterprise" beamen sich drei der vier Astronauten weg; für den vierten scheint die Energie nicht auszureichen. Die Kamera zoomt auf den Kopf des Zurückgebliebenen, der nach kurzer Zeit den Helm abnimmt: Es ist Helmut Kohl. Aus dem Off ist die deutsche Synchronstimme von Robert de Niro zuhören: "Die Zukunft. Nicht jeder ist dafür geschaffen." Es folgt der Slogan "Wir sind bereit" (Bericht Abteilung V, 1999).

Der Kinospot wird ein Erfolg; rund fünf Millionen Kinobesucher unter dreißig Jahren sehen ihn (Hetterich, 2000). Als Kommentar auf den Spot schreibt die Süddeutsche Zeitung "44 Sekunden Wahlkampf, 44 Sekunden große Werbekunst [...]" (Bericht Abteilung V, 1999). Ein wesentliches Element der Kampagne war die Personalisierung. Noch nie hatte in Deutschland ein Herausforderer in Umfragen so einen großen Vorsprung vor dem Amtsinhaber wie Gerhard Schröder vor Helmut Kohl. Dieser hatte vor allem ein zentrales Defizit: zwar wurden seine Verdienste in der Vergangenheit von den Wählerinnen und Wählern nicht bestritten, aber er konnte - im Gegensatz zu Gerhard Schröder - die Zukunftsdimension nicht mehr glaubwürdig besetzen. Diese Angriffslinie stand deshalb im Zentrum unserer Kommunikation zur Person Helmut Kohl (Bericht Abteilung V, 1999). Einem "alten Kanzler" steht also ein junger Kandidat gegenüber. Eine alte Partei hat in Gerhard Schröder ein neues Markenzeichen gefunden.

Auf dem Leipziger-Parteitag am 17. April muss hier explizit eingegangen werden. Seine Öffentlichkeitswirksamkeit ist bis dato einmalig. Er ist einzig und allein auf die Person Gerhard Schröder zugeschnitten; politische Diskussionen finden in Leipzig nur peripher statt, weshalb es auch nicht verwundert, dass er "lediglich" sechs Stunden dauert. Die Medien sind einhellig der Meinung, es handelt sich um einen Parteitag, der so perfekt inszeniert, nicht in der deutschen Nachkriegsgeschichte zu finden ist. Sie sprechen von "Krönungsmesse" oder auch "Inthronisierung" Gerhard Schröders (Hetterich, 2000). Im Frühjahr 1997 beginnen die Wahlkampfstrategen von KNSK/BBDO mit der sog. "Innovationskampagne" (Rinsum, 2000). Die Meinungsforschung ermittelt, dass der Begriff "Reform" in der Bevölkerung negativ besetzt ist. Es muss also ein "Leitbegriff" gefunden werden, der den Veränderungswunsch und -willen der Sozialdemokraten adäquat auszudrücken vermag. Man stößt auf den Begriff Innovation, der "Interesse und Neugier bei den Wählern auslöst" und zudem "als ein Synonym für Zukunft, Zuversicht und Gestaltbarkeit politischen Verhaltens interpretiert"

4. Die Zukunft der Werbung: Neuro-Marketing.

Wer zur Jahrtausendwende "Neuromarketing" gegoogelt hat, fand zwei Treffer. Sechs Jahre und 350.000 Google-Einträge später sind Hirnforscher und Marketingexperten um eine Erkenntnis reicher: Der Mensch hat keinen "Kauf-Knopf" im Gehirn - und trotzdem spielt die Hirnforschung eine wichtige Rolle für das Marketing der Zukunft. Nichts, was wir denken oder tun ist emotionsfrei. Jede Wahrnehmung muß zunächst unsere emotionalen Hirnteile durchlaufen: „Ist es gefährlich? Kann ich es essen?“ Erst dann entstehen rationale Bewertungen. Folglich muß auch Werbung positive Gefühle auslösen, was wir allgemein als Sympathie bezeichnen.

Interpretationen laufen unwillkürlich ab und auch die Aufmerksamkeit ist ein weitestgehend unwillkürlicher Prozeß. Selbst das Speichern von Erinnerungen erfolgt meist automatisch, es sei denn, man lernt etwas, indem man sich darauf konzentriert und die Informationen gezielt repetiert, bis sie „sitzen“.

Diese Darstellung der Informationsverarbeitung in unserem Gehirn hat eine Unzulänglichkeit. Sie unterstellt, daß uns alle Reize mehr oder weniger bewußt werden. Doch wissen wir, dass das Gehirn zu jedem Zeitpunkt Millionen von Stimuli empfängt, von denen aber nur ein oder zwei ins Bewußtsein dringen.

Auf der Grundlage der Theorie von der Spezialisierung der linken und rechten Gehirnhemisphären hat Krugmann 1972 angenommen, daß eine gewisse Art von Werbung auf die linke Hemisphäre wirkt und andere auf die rechte. Doch dies ließ sich experimentell nicht bestätigen. Neurologen und Kognitionspsychologen gehen von einem Modell aus, in dem jede Wahrnehmung sowohl ein emotionales Gewicht als auch einen rationalen Gehalt hat. Dabei wird zuerst die emotionale und dann die rationale Reaktion gebildet. Dies sollte unsere Vorstellung darüber, wie Werbung wirkt und wie sie untersucht werden muß, verändern.

Wenn man Respondenten in Gruppendiskussionen z.B. fragt, was sie von einer bestimmten Marke oder Anzeige halten, antworten sie zumeist mit „Ich mag sie (nicht), weil...“. Auf die meisten Fragen, die eine Bewertung herausfordern, reagieren wir zuerst emotional sympathisch/unsympathisch) und erst dann folgt eine Rationalisierung.

Wenn Versuchspersonen visuell stimuliert werden, zeigt das EEG eine Aktivität in der okzipitalen Region, die dann sinkt und 0,03 Sekunden wieder ansteigt; eine Zeitspanne, die genügt, daß der ursprüngliche Reiz die Amygdala (kontrolliert unsere körperlichen Reaktionen auf Emotionen) und eine angereicherte Information wieder zurückkehren kann, um weitere Aufmerksamkeit auf den Stimulus zu lenken. Franzen hat auch festgestellt, daß es 0,03 Sekunden dauert, um zu entscheiden, ob eine Printanzeige gelesen wird oder nicht.

Die stärksten empirischen Beweise für die Wirkung von Werbesympathie stammen vom Copy Research Validation Project der ARF. Es hat einwandfrei ergeben, daß sich mit der Werbesympathie die Verkaufswirkung einer Werbung am besten prognostizieren läßt; frei nach Alexander Biel: „Love the ad. Buy the product.“ Im Zeitraum von 10 Jahren hat das Institut des Autors die Bekanntheit von über 17.000 Spots jeweils in der zweiten Woche nach ihrem Erscheinen gemessen, und die Analyse erbrachte, daß sich mit der Spot-Sympathie die „Erinnerungsstärke“ der Werbung besser vorher-

sagen läßt als mit der Spotlänge oder mit dem ausgeübten Werbedruck. Ein Ergebnis, das auch in einem Experiment mit 180 britischen Spots herauskam. Auch Philip Jones konstatierte in seinem STAS-Modell: „Die erfolgreichen Kampagnen haben drei allgemeine Merkmale:
1. Sie sind sympathisch und bieten eine Belohnung fürs Ansehen, indem sie unterhaltend und lustig sind;
2. Sie sind eher visuell als verbal konzipiert;
3. Sie sagen etwas Wichtiges und Bedeutungsvolles über die inserierte Marke aus."

Die meisten Leute glauben irrtümlicherweise, daß die Werbesympathie mit dem Unterhaltungswert der Werbung steht und fällt und unterschätzen damit die Vielschichtigkeit dieses Phänomens. Viele herkömmliche Untersuchungsansätze erfassen das Ausmaß der Aufmerksamkeit, das eine Werbung weckt, nicht wirklich, womit ein wichtiges Element der Sympathie ausgespart bleibt. Um die Werbesympathie bestimmen zu können, braucht man Fragen, auf die der Respondent introspektiv antworten kann. Ein ausgefeiltes Untersuchungsmodell von BBDO Südafrika hat folgendes erbracht:
• Die Leute mögen unterhaltsame Werbung. Der Unterhaltungswert eines Spots steht im Gegensatz zur Vertrautheit mit ihr (=langweilig) oder mit seinem Werbestil (Ablehnung).
• Die Leute mögen Spots, in die sie sich einfühlen können, die ihnen das zeigen, was sie gerne wären; keine Werbung also, die sie befremdet, beschwatzt, sie oder ihre Werte beleidigt.
• Die Konsumenten mögen ferner Spots und Anzeigen, die ihnen Neuigkeiten über Produkte präsentieren, zeigen, wie diese nützlich für sie sein können und was mit den Produkten alles möglich ist. Das Gegenteil davon sind Inserate, die Verwirrung stiften, deren Verständnis nicht ohne geistige Anstrengung möglich ist und die unglaubwürdig sind. Sympathie zu schaffen und auch zu untersuchen ist sehr schwierig (in Südafrika erzielen nur 4 Prozent aller Spots hohe Sympathiewerte; in den USA und England dürften es noch weniger sein).
• Ein besseres Verständnis ist aber unbedingt nötig, denn die Reaktionen auf Werbung sind von emotionaler und rationaler Art zugleich, wobei die rationale Reaktion durch eine erste emotio-nale Reaktion bestimmt wird. Pretests sollten daher helfen, emotional ansprechende Werbung zu identifizieren und zu entwickeln – kurz: sympatischere Werbung zu machen.

• Es ist ein Irrtum zu glauben, daß Gruppendiskussionen notwendigerweis bei der Frage, warum die Leute eine Werbung oder eine Marke mögen, größere Erkenntnisse über unbewußte Vorgänge bringen. Meist kommt es dabei einfach zu verstärkten Post-Rationalisierungen.
• Focus Groups sollten daher am ehesten während der Entwicklungsphase einer Kampagne eingesetzt werden, um herauszufinden, was Sympathie erzeugt, welches die Bereiche für Sympathie und relevante News sein könnten, die als Basis einer Kampagne dienen.
• Post-Tests in bezug auf Sympathie erfolgen am besten auf der Basis quantitativer Untersuchungen und mit indirekten Fragen, die ergründen, warum eine Werbung geringe Sympathiewerte erzielte.
• Interpretationen sind ein persönlicher Prozeß; es ist wichtig, dies zu begreifen. Wie der Inserent oder der Creative Director eine Anzeige interpretiert, wie er emotional reagiert,
kann von den Eindrücken und Bewertungen der Konsumenten völlig abweichen. Darum ist es so wichtig, Einblick in jene Erlebnisse der Seher oder Leser zu gewinnen, die Sympathie für eine Werbung erzeugen oder verhindern.

5. Zu den möglichen Untergliederungen der Werbung im weiteren Sinn

5.1. Zur Mission

Mission (aus lat.: mittere = entsenden, schicken,werfen und gehen lassen; v. kirchenlat.: missio = Glaubensboten aussenden) ist ein mit einer Entsendung verbundener Auftrag der Auftrag und Zweck einer Organisation, siehe Unternehmensmission die Verbreitung einer religiösen Lehre unter Andersgläubigen, siehe: Missionierende Religion in der Geschichte des Abendlandes speziell die zum Teil institutionalisierte Verbreitung des Christentums. Eine missionierende Religion ist eine Religion, die ihre Botschaft aktiv verbreitet. Mission (v. lat.: missio) bedeutet Auftrag. Eine missionierende Religion fühlt sich berufen, Nichtgläubige und Andersgläubige zu überzeugen und sie in die betreffende Religion aufzunehmen. Diese Berufung basiert meist auf einem Anspruch auf universale Wahrheit. Sie wirbt durch Predigten, Vorträge, Verbreitung von Schriften, Hausbesuche oder moderne Massenmedien.
Zu den missionierenden Weltreligionen zählen u.a. das Christentum und der Islam. Sie vertreten einen universalen, meist monotheistischen Anspruch. Andere Religionen wie etwa polytheistische tribale Religionen und der Buddhismus sind von ihrem traditionellen Selbstverständnis her nicht

missionierend. Dieses Selbstverständnis hat sich teilweise durch den Kontakt mit dem Westen verändert.

Mission gehört also, rein neutral analysiert, in die Nähe von Agitprop, wenn man den Tatbestand berücksichtigt, dass „Missio" lateinisch Auftrag bedeutet und missionierende Religionen sich häufig berufen fühlen, Andersgläubige oder Ungläubige zu überzeugen und in ihre Glaubengemeinschaft aufzunehmen.

5.2. Zur Propaganda

Unter Propaganda versteht man die gezielte und organisierte Verbreitung einer Nachricht oder Ideologie, meist im politischen Umfeld. Der Propagandatreibende hat das Ziel, das soziale Handeln und Denken anderer im eigenen Sinn zu beeinflussen. Eine jeweils konkret verbreitete Information kann richtig oder falsch sein.
Gelegentlich bezeichnet „Propaganda" auch die Werbung in der Wirtschaft. Im Groß- und Einzelhandel wird z.B. die Verköstigung oder das Verteilen von Warenproben, oder die Demonstration von Produkten als „Propaganda" bezeichnet, der entsprechende Mitarbeiter als Propagandist. Umgekehrt werden auch ökonomische Begriffe anstelle von „Propaganda" benutzt, z. B. das „Social Marketing", etwa in den Bereichen Umweltschutz („Ich war eine Dose") und Gesundheitspolitik („Gib Aids keine Chance"). Auch „Feel good"-Kampagnen, die politischen Stimmungswandel ohne klar definierten Handlungssappell propagieren, werden unter den Terminus Social Marketing subsumiert. Besonders perfide, denunziatorische und blutrünstige Propaganda wird häufig als Gräuelpropaganda bezeichnet.

Propaganda und Information

In vielen Fällen ist es schwierig, Information und Propaganda klar voneinander zu trennen, da es in der menschlichen Kommunikation keine reine Information gibt. Ausnahmslos jeder Informationsaustausch zwischen Menschen ist deformiert und hat eine bestimmte Orientierung, ist subjektiv gefärbt und durch Willen und Wünsche des Senders bereits abgefälscht. Die einzige Objektivität, die in der menschlichen Kommunikation existiert, besteht darin, den subjektiven Standpunkt einer Person möglichst neutral und vollständig darzustellen. Funktionierende, für das Publikum glaubwürdige" Propaganda kommuniziert die Informationen auf subtile Weise verzerrt. Propaganda nutzt diese

Trenn-Unschärfe geschickt aus, um die öffentliche Meinung zu beeinflussen. Quantitative Informationsverzerrung findet immer dann statt, wenn eine geringfügige Tatsache breit getreten wird, oder umgekehrt eine bedeutende herunter gespielt wird.

Qualitative Informationsverzerrung hingegen bezieht sich auf den Standpunkt, der bei der Kommunikation vermittelt wird. Ein klassisches Beispiel ist der Unterschied zwischen dem optimistischen und dem pessimistischen Propagator. Dieser wird einen halbgefüllten Krug als „halb leer"

bezeichnen, jener als „halb voll". In beiden Fällen ist die kommunizierte Information dieselbe, der kommunizierte Standpunkt jedoch beeinflusst die Rezeption durch den Empfänger der Botschaft.

Wortgeschichte

Lateinisch propagare heißt ursprünglich „verbreiten, ausdehnen, fortpflanzen". Als Verb pfropfen (bei der Pflanzenveredelung) wurde der Begriff in der Botanik schon früh ins Deutsche entlehnt. Mit dem Gerundivum dieses Verbs wurde von Papst Gregor XV. im Jahre 1622 eine kirchliche Kongregation namens Sancta congregatio de propaganda fide geschaffen, also die jesuitische „Heilige Gesellschaft zur Verbreitung des Glaubens", deren Zweck es war, die Missionierung und Verbreitung des katholischen Christentums zu fördern. Abgeleitet von der Bezeichnung dieser Organisation wurde der Ausdruck Propaganda in die meisten Sprachen übernommen.

Neuzeit

In der Frühen Neuzeit beginnt die eigentliche Methodik moderner Propaganda, wie wir sie heute kennen. Im Zuge der Gegenreformation gründet der Jesuitenorden in Rom eine grosse Druckerei und Verlagsanstalt namens "Propaganda fide", eigens zu dem Zweck, in vielen Sprachen der Verbreitung des Protestantismus in Europa entgegenzuwirken. Zu diesem Zweck werden propagandistische Autoren auch auf deutschem Gebiet eingesetzt. Der enorm produktive Publizist und Übersetzer Aegidius Albertinus wird eigens aus Spanien nach München importiert, während Autoren wie

Jakob Gretser und Conrad Vetter den restlichen bayrischen Raum mit Hunderten von kontroversen Streitschriften in "polternd-bajuwarischem Ton" (NDB) abdecken.

Im Dreißigjährigen Krieg war die Propaganda so ziemlich das Einzige, was in Mitteleuropa blühte. Meist gab es die Extreme wie "Retter der eigenen Sache/Verteidiger der eigenen Fraktion" oder "Blutlüsterner Mörder". So wurde Tilly auf den damals üblichen Flugblättern als Schänder der "Jungfrau Magdeburg" beschimpft, Wallenstein wurde als Verräter am Kaiser verschrieen und seine Ermordung wurde als legitim dargestellt. Die größte propagandistische Aufmerksamkeit kam aber zweifellos dem Schwedenkönig Gustav II. Adolf zu. Als "Löwe" aus Mitternacht", der die protestantische Sache retten wolle, wurde er glorifiziert und als er in der Schlacht bei Lützen starb, wurde sogar behauptet, er sei noch am Leben, da man ohne ihn einen Sieg der Kaiserlichen fürchtete.
Der Club de la propagande, eine Geheimgesellschaft der Jakobiner im Frankreich des 18. Jahrhunderts, wollte die Verbreitung revolutionärer Ideen fördern. Im 19. Jahrhundert wurde der Begriff erstmals mit der Bedeutung (oder gar als Synonym) von Werbung eingesetzt, die er teilweise bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts beibehielt. Carlo Pisacane hingegen forderte den Terrorismus als Propaganda der Tat.

Im engeren, umgangssprachlich häufig gebräuchlichen Sinn steht Propaganda in der Folge zunehmend aber auch für absichtlich falsche oder irreführende Information, die einem politischen Zweck oder dem Interesse des Machterwerbs bzw. seiner -erhaltung dient. Antijüdische Propaganda des nationalsozialistischen und faschistischen Europa, insbesondere Deutschlands, löst eins der grauenhaftesten Verbrechen von Menschen an Menschen aller Zeiten, den Holocaust aus. Circa 6 Millionen Juden und circa 1 Millionen andere, als „nicht lebenswert" eingestufte Menschen (Sinti & Roma, Behinderte, Schwule & Lesben) fielen der systematischen Vernichtung durch die Nationalsozialisten zum Opfer.

„Moderne" Propaganda
Der Ursprung der modernen Propagandamethoden liegt in Amerika und Großbritannien zur Zeit des Ersten Weltkriegs. In den USA wurde 1917, während der Amtszeit von Woodrow Wilson, die Creel-Kommission ins Leben gerufen, die unter Beteiligung von John Dewey, Walter Lippmann und des neu gegründeten britischen Propagandaministeriums die Aufgabe hatte, die pazifistisch gestimmte amerikanische Bevölkerung gegen das Deutsche Reich zu mobilisieren. Dieses Ziel wurde größtenteils erreicht. Lippmann entwickelte später eine Demokratie-Theorie, welche besagt, dass das Volk im

Wesentlichen aus zwei Klassen bestehe: Einerseits aus der Klasse der Spezialisten, die aktiv mit den Angelegenheiten der Allgemeinheit betraut ist und die Entscheidungen trifft, andererseits aus der großen Mehrheit, die mangels eigenen Wissens zur Unterstützung der „vernünftigen" Entscheidungen der Spezialisten gebracht werden müsse.

Untersucht wurde die Weltkriegspropaganda im wissenschaftlich-soziologischen Kontext einer allgemeinen Theorie der öffentlichen Meinung erstmals und grundlegend in der „Kritik der öffentlichen Meinung" von Ferdinand Tönnies (1922). 1922 fand der Ausdruck „Propaganda" Eingang in die Encyclopædia Britannica.

Propaganda im Dritten Reich
Aufgrund der Einschätzung, das Deutsche Reich sei im Ersten Weltkrieg nicht aufgrund militärischer Unterlegenheit, sondern durch den „Verrat der Heimatfront" (siehe auch: Dolchstoßlegende) besiegt worden, haben die Nationalsozialisten extreme propagandistische Aktivität entfaltet und sie unter Joseph Goebbels zu einer verhängnisvollen Perfektion gebracht. Seinerzeit stand der Begriff „Propaganda" als Synonym für die Maßnahmen des Naziregimes zur einheitlichen Ausrichtung der Bevölkerung in politischen Fragen. Im Deutschen hat deshalb das Wort „Propaganda" - auch durch den „Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda", Goebbels, der für die genannten Maßnahmen in erster Linie zuständig war - eine hauptsächlich negative Bedeutung erlangt.

Adolf Hitler war sehr beeindruckt von der Macht der Propaganda der Alliierten während des 1. Weltkrieges und hielt sie für einen der Hauptgründe des Zusammenbruches der Kampfmoral sowohl im Land selbst als auch in der Marine (1918). Nach seiner Machtergreifung im Jahr 1933 schuf er daher das Ministerium für Propaganda mit Josef Goebbels an der Spitze. Um die Nachrichten zu besprechen traf sich Hitler fast täglich mit Goebbels, der die offiziellen Richtlinien dann an die leitenden Funktionäre dieses Ministeriums weitergab.

Journalisten, Künstler und Schriftsteller mussten im Ministerium der Propaganda registriert sein, das ihre Arbeit kontrollierte und genehmigte. Um die politischen Richtlinien der Partei zu befolgen, wurden auch Falschnachrichten bewusst verbreitet. Das hatte Hitler schon in seinem Buch „Mein Kampf" unter der Bezeichnung „die große Lüge" beschrieben (je größer, desto mehr wird es geglaubt).

Vor dem Beginn des 2. Weltkrieges richtete sich die Nazi-Propaganda hauptsächlich an das deutsche Volk, um es an den Kampf der nationalsozialistischen Partei gegen die äußeren und inneren Feinde (Juden) zu erinnern. Dann an Deutschstämmige, die außerhalb Deutschlands lebten (z. B. Sudetendeutsche), um sie daran zu erinnern, dass die deutsche Blutverwandtschaft wichtiger als die Nationalität sei. Und auch an die möglichen Feinde (Frankreich, Großbritannien), um sie auf die Friedlichkeit Deutschlands und ihre eigene Aggressivität hinzuweisen. Und zuletzt an alle, um sie an die Größe Deutschlands hinsichtlich der Kultur, der Wissenschaften und des Militärs zu erinnern.

In diesem Zusammenhang ist der Film „Olympia" von Leni Riefenstahl aus dem Jahr 1936 zu sehen, in dem sie die Überlegenheit der arischen Rasse während der Olympischen Spiele in Berlin dokumentieren wollte. Dies wurde allerdings durch den vierfachen Sieg des Afroamerikaners Jesse Owens vereitelt. Das es die einzigen Olympischen Spiele waren bei der die deutsche Mannschaft den Medalienspiegel für sich entscheiden konnte und das die besonderes guten Leistungen der deutschen Athleten natürlich auch noch der Anwesenheit Hitlers zugesprochen worden sind, machten es Riefenstahl jedoch leicht, einen rassenideologisch überzogenen Film zu produzieren.

Vor dem Kampf um Leningrad (4. Februar 1943) betonte die deutsche Propaganda den Mut und die Menschlichkeit seiner Armee, während die Feinde diskreditiert werden. Nach Leningrad wurde Deutschland dann als einziger Verteidiger der westlichen Kultur gegen die bolschewistischen Horden beschrieben.

Techniken zur Erzeugung von Propaganda
Was Propaganda von anderen Formen des Eintretens für eine Sache unterscheidet, sind die Prinzipien der Überredung (lat. Persuasion) und/oder Täuschung von Menschen anstelle von rational einsichtiger Überzeugung. Im Einzelnen:
Überredung: Insistierende Wiederholung, die nahe legen soll, am Ende sei doch etwas an der Sache dran. Überredung durch Auseinandersetzungen vermeintlicher Gegner in der Öffentlichkeit. Durch die Formel These - Antithese - Synthese kann die Öffentlichkeit zu einer vermeintlichen Kompromißformel gezogen werden, der sie an sich nie zugestimmt hätte.

Täuschung: Explizite Behauptungen mit unwahrem oder willkürlich gewichtetem Inhalt (vgl. Joseph Goebbels, Karl-Eduard von Schnitzler, George W. Bush u.v.a.) oder implizite Behauptungen, d.h. semantischer Neubelegung von Begriffen nach eigenen Zwecken, z.B. die Verwendung des Ausdrucks Ground Zero für das Areal des zerstörten World Trade Centers, statt, wie bis dahin üblich, für den Bodenpunkt einer Nuklearexplosion, etwa in Hiroshima und Nagasaki oder die falsche Verwendung des Begriffes Raub (Raubkopie) durch die Musikindustrie.

Tabuisierung bestimmter Themen (verschiedene Themen werden aus der Öffentlichkeit verbannt) und/oder ihre Nennung bestraft. (Strafandrohung, gesellschaftliche Nachteile, etc.)

Graue Propaganda: Die Terminologie Graue Propaganda hat zwei Bedeutungen: Propaganda, bei der man keine Quelle für die Nachrichten nennt; Propaganda, bei der man gerade das, was man verheimlichen möchte (aber nicht kann) übertreibt oder/und mit falschen Informationen vermischt, um Verwirrung zu stiften.

Unterstützung durch Prominenz oder durch Angehörige geeignet erscheinender Berufsgruppen Aufrufe, sich der Mehrheit anzuschließen, weil die zu den Gewinnern gehören wird („Jeder macht mit", „Wir machen mit", „Der Sieg ist nah")

Fatalisierung: Pathetische Aussagen, die Naturgegebenheit, Unabwendbarkeit und Richtigkeit von Maßnahmen suggerieren („Der Euro kommt" statt „Der Euro wird eingeführt")

Überhöhung: Pathetische Appelle an Vaterland, Freiheit, Frieden, Demokratie, Menschenrechte, Gott, Ehre, Ruhm usw. und Verbindung von Personen oder Themen mit solchen positiv besetzen Wörtern („Gott ist auf unserer Seite" von George W. Bush)

Starke Vereinfachungen von komplexen Themen. Ein Mittel dazu sind Begriffe, die zwei Aspekte eines Themas beinhalten, und damit die getrennte Diskussion derselben erschweren (Ausländerkriminalität).

Umgekehrt *starke Verkomplizierung* von einfachen Zusammenhängen. Seitenweise Ausführungen über eine trivial falsifizierbare Aussage erwecken den Eindruck, sie sei wahr oder zumindest als Alternative in Erwägung zu ziehen. Die grundsätzliche Fehlannahme in der Masse an Text zu erkennen ist dabei für Nicht-Experten schwer bis unmöglich. Beispiel: Sehr oft benutzt, um Pseudowissenschaften als wissenschaftlich bzw. als Alternative zu wissenschaftlichen Theorien erscheinen zu lassen.

Verweis auf zweifelhafte Statistiken und Umfrageergebnisse als Beleg für die eigene Behauptung Synthese neuer Phantasiewörter, um Vorurteile zu erzeugen. Beispiele: internationales Finanzjudentum, Islamo-Faschismus, Hassprediger, Raubkopie, Produktpiraterie.

Synthese neuer Phantasiewörter, um mit negativen Bedeutungen belastete Begriffe zu vermeiden. Beispiele: Sofortige Freistellung statt Fristlose Kündigung, Personalstraffung statt Personalabbau, Ausgabenüberschuss statt Defizit, Präventivschlag statt Erstschlag.

Vage oder mehrdeutige Aussagen (Erzeugung von Zweifeln bzw. Assoziationen) Schuldzuweisungen, Präsentation von Sündenböcken, Angriff auf die Persönlichkeit der Gegner.

Negative Darstellung der Gegner als extreme Minderheit („Nur einige Sekten, Splittergruppen sind dagegen").

Die Behauptung, es sei der Wille des „einfachen Mannes auf der Straße" - aber auch: Diskreditierung missliebiger Aussagen als Meinung „von jemandem, der keine Ahnung hat" oder gar verkürzt „Stammtischniveau" oder „laienhaft"

Erzeugung von Vorurteilen - aber auch: Diskreditierung missliebiger Urteile als Vorurteil, Sonderfall Gräuelpropaganda

Gräuelpropaganda ist eine besonders perfide und hetzerische Form der Propaganda. Hier wird der Feind schwerster Verbrechen und grausamer Bluttaten bezichtigt, indem reale Vorfälle stark übertrieben und verallgemeinert dargestellt werden oder Ereignisse völlig frei erfunden werden. Oft werden auch eigene Verbrechen im nachhinein dem Feind zugeschrieben. Gräuelpropaganda war zu allen Zeiten üblich, etwa zur Kriegsvorbereitung oder um den Durchhaltewillen des eigenen Volkes z. B. durch Angst zu steigern.

Einen ersten zweifelhaften Höhepunkt erlebte die Gräuelpropaganda im Ersten Weltkrieg, als Franzosen und Deutsche sich gegenseitig blutigste Verbrechen vorwarfen, z.B. der Kaiser hacke die Hände von belgischen Kindern ab - ein häufig gebrauchtes Motiv in illustrierten Blättern und auf Propagandapostkarten der Kriegszeit. Solche und ähnliche Vorwürfe waren aber in der Regel frei erfunden oder maßlos übertrieben dargestellt, wie später zugegeben wurde.

Perfektioniert wurde die Gräuelpropaganda im Zweiten Weltkrieg - sowohl durch die Nationalsozialisten als auch durch die Sowjets und vor allem die Briten. Ein unrühmliches Kapitel war die nationalsozialistische, antisemitische Gräuelpropaganda, welche Juden (oder wahlweise „jüdische Bolschewisten"), aber auch die Slawen, oder „Zigeuner", allgemein zu hinterhältigen, verschlagenen, geldgierigen, grausamen usw. Untermenschen deklassierte. Mit diesem Grundton wurde das 1940 von den Sowjets verübte Massaker von Katyn an gefangenen polnischen Offizieren von Goebbels propagandistisch ausgeschlachtet. Gleichzeitig (und offiziell noch bis 1990) wurden die Ereignisse von Katyn von sowjetischer Seite den deutschen Truppen zugeschrieben. Erst M. Gorbatschow räumte die Schuld der Bolschewisten daran ein, als er gleichzeitig die Sterbebücher von Auschwitz den Deutschen zurückgab, die nun im Bundesarchiv in Koblenz, zur weiteren Erforschung, einsehbar sind.
Der Begriff der Gräuelpropaganda wurde von den Nationalsozialisten gleichzeitig zur Bezeichnung angeblicher Propagandalügen der Kriegsgegner verwendet, indem etwa englische Berichte aus 1933 über deutsche Judenverfolgungen mit diesem Begriff belegt wurden.

Von besonderer Wirkung kann die Gräuelpropaganda dann sein, wenn sie teilweise auf Wahrheit beruhte, wie im Fall des Kaufman-Plans bzw. des Morgenthau-Plans. „Germany must Perish" tat ein übriges.

Medien und Kanäle der Propagandaverbreitung
Gebräuchliche Methoden, um Propaganda auszustreuen, sind Nachrichten, Regierungserklärungen, politische Kolumnen und Kommentare; oft durch Beeinflussung der Lehrpläne von Schulen (hier oft als Umschreibungen der Geschichte oder pseudowissenschaftliche Aussagen). Auch die Schleichwerbung in redaktionellen Beiträgen verschiedener Art (Presse, Fernsehen, im Spielfilm usw.) ist zu nennen. Durch die modernen Massenmedien (Radio, Film, Fernsehen und Internet) kann die Propaganda schnell verbreitet werden. Ihre „Gleichschaltung", also gleichsinnige Orchestrierung, wirkt dabei besonders effektiv - oft mit „Etablierte Presse" charakteristisch beschrieben.

Eine historische Technik der Propagandaverbreitung ist die Lithographie. Mit dem Steindruck ließen sich Flugblätter mit Karikatur und Spottvers schon für die Französische Revolution schnell herstellen. Nach der Oktoberrevolution entwarfen russische Avantgarde-Künstler Plakate, so genannte Rosta-Fenster, zur massenhaften Verbreitung neuester Nachrichten und politischer Karikaturen.

Propaganda im Bild
Nicht nur durch Sprache, auch mit Bildern (Film, Fernsehen, Fotografien, Kunstwerke) kann Propaganda verbreitet werden. Diese ist schwerer zu durchschauen und dadurch desto stärker verbreitet. Einige Lebensstile, Weltanschauungen oder Haltungen werden z.B. wie selbstverständlich als erstrebenswert dargestellt, andere betont negativ. Oft wurde das Bild einer Heilen Welt und eines aufopferungsvollen Führers (Nationalsozialismus, Stalinismus, Maoismus, Nordkorea) in den Massenmedien und auf Standbildern verbreitet. Gegner wurden dämonisiert und entmenschlicht dargestellt oder einfach verschwiegen. Typisches Beispiel dafür sind die Bilder, die Lenin und Stalin bei Reden während der Revolutionszeit zeigen, aus denen Trotzki und andere missliebige Politiker herausretuschiert wurden.

5.3. Zur Agitation
Ein Agitator will insbesondere durch motivierende, anspornende oder aufrührerische Reden und Veröffentlichungen eine größere Menge von Menschen zu einer gemeinsamen Aktion oder Reaktion bewegen (meist im Hinblick auf einen politischen Gegner, i. d. R. den Klassenfeind).

In der leninistischen Praxis (aber auch der anderer politischer Parteien) war und ist der Begriff "Agitation" positiv behaftet. Lenin selbst definierte Agitation als "den Appell an die Massen zu bestimmten konkreten Aktionen, die Förderung der unmittelbaren revolutionären Einmischung des Proletariats in das öffentliche Leben." Er grenzte die A. von der Propaganda ab (vgl. auch Agitprop). In kommunistischen Parteien und Staaten ist die Funktion des Agitators gfs. sogar ein Amt. Angela Merkel etwa war in den 80-er Jahren Sekretärin für Agitation und Propaganda an der Akademie der Wissenschaften der DDR. In der DDR gab es bereits an den Schulen die Position des Agitators. Ein oder auch mehrere Schüler jeder Klasse waren dafür zuständig, durch Wandzeitungen und politische Kommunikationen über die in den staatlichen Medien publizierte und scheinbar öffentlich herrschende Meinung zu informieren und frühzeitig meinungsbildend im Sinne des Regimes auf das Klassenkollektiv einzuwirken. In der alten Bundesrepublik hingegen stellte der § 130 StGB die "Anreizung zum Klassenkampf" unter Strafe, ab 1970 die Volksverhetzung.

Bei der Agitation tritt das aufklärerische Moment in den Hintergrund. Stattdessen wird - wie bei ihrem Pendant, der Propaganda - u.a. auf Emotionalisierung, Suggestion, Polarisierung und Vereinfachung gesetzt, um unter Umgehung von Gegenargumenten, Abwägungen oder weiterführenden Überlegungen Stimmungen zu erzeugen bzw. Massenbewegungen unter einem meist sehr pauschalen und populistischen Motto zu formieren und zu einigen. Schlagworte dominieren den Diskurs; Losungen ersetzten insbesondere im Maoismus (und vergleichbaren ideologischen Richtungen) rationale, argumentativ kohärente (in sich schlüssige) Programmatiken (vgl. Mao-Bibel). Meist straff organisierte Kundgebungen gehören unverzichtbar zum Repertoire der Agitation.

Während man im Zusammenhang mit sozialistischen, bolschewistischen, stalinistischen und maoistischen Parteien überwiegend von Agitation (gfs. noch von Agitprop) spricht, wenn man die politische Verführungskunst meint, findet man im Hinblick auf Nationalsozialismus und Faschismus fast ausschließlich den Begriff Propaganda.

Zur Charakteristik einer agitatorischen Rede
Das Ziel jeder agitatorischen Rede ist die Erweckung einer Tatbereitschaft, also die mittelbare Realisation. Dazu ist die pragmatische Zeichenfunktion notwendige Voraussetzung, denn es ist die Übertragung von Imperativen erforderlich. Wie die Gesellschaftsrede unterhaltenden und das Fachreferat belehrenden, so hat die agitatorische Rede auffordernden Charakter. Dabei genügt es jedoch nicht, die Imperative auszusprechen. Sie müssen begründet werden. Eine Begründung im Sinne einer logischen Deduktion aus wissenschaftlichen Tatbeständen ist aber nicht möglich (...). Möglich ist jedoch eine Herleitung aus von vornherein anerkannten Grundforderungen (Postulaten). Der einfachste Fall einer agitatorischen Rede besteht also darin, dass einem Publikum, welches in den Grundforderungen übereinstimmt, gezeigt wird, welche aktuellen Forderungen bei einer eingetretenen, vom Redner beschriebenen Situation zu erfüllen sind. Die Situation selbst gestattet eine wissenschaftliche Beschreibung; der Aufweis der zu erfüllenden Forderungen kann mit normativ- logischer Strenge erfolgen.

Der Typ der Rede, die vor einem Publikum mit übereinstimmend akzeptierten Grundforderungen gehalten wird, ist die Predigt. Die „Predigt von Benares" beispielsweise, die Gaotama Buddha hielt, konnte auf der Überzeugung der Hörer aufbauen, dass das Leben leidvoll und daher zu überwinden sei, wobei der Selbstmord wegen der Wiedergeburten kein Ausweg ist. Es genügt also einen Ausweg zu zeigen, dann waren die sittlichen Forderungen, in deren Erfüllung das Beschreiten dieses Ausweges bestehen sollte, bereits begründet. Vor einem modernen abendländischen Publikum hätte diese Predigt jedoch ihre Wirkung verfehlt.

Stimmt das Publikum in den Grundforderungen nicht überein oder stimmt es zumindest nicht mit den Postulaten des Redners überein, dann gibt es grundsätzlich drei Möglichkeiten, die Annahme der zu folgernden Forderungen dennoch durchzusetzen:
- indem die Forderungen aus den Postulaten des Publikums, die von denen des Redners abweichen, normativ-logisch deduziert werden. Dies ist in Ausnahmefällen möglich. Beispielsweise werden die gemeinsamen sittlichen Grundsätze des Buddhismus und des Christentums aus ganz verschiedenen Postulaten begründet;
- indem die Grundforderungen des Publikums geändert werden, so dass sie nun die Begründung der zu erhebenden Forderung ermöglichen. Dieser Weg muss bei der Propagierung einer neuen Idee beschritten werden;
-indem die gewünschte Forderung entweder durch falsche Situationsschilderung normativ-logisch richtig, oder durch richtige Situationsschilderung normativ-logisch falsch („eristisch") aus den akzeptierten Postulaten gefolgert wird, in beiden Fällen also durch Täuschung des Publikums.

Psychologische Mittel und Gestik bei der agitatorischen Rede
Als Mitglied einer Masse (Menge von Menschen, die sich als Gemeinschaft fühlen) verhält sich der einzelne anders, als er sich außerhalb der Masse verhalten würde. Das rational denkende Individuum geht unter in einer völlig unstrukturierten Menschenmenge. (...). Agitatorische Reden sind deshalb meistens Massenreden, für die besondere Regeln gelten, die sich aus der veränderten psychischen Verfassung der Masse ableiten.

Überzeugend kann man nur zu einem, höchstens wenigen Einzelnen sprechen. Steht der Redner einer Menge gegenüber, muss er sie in eine Masse verwandeln, indem er ein gemeinsames Merkmal hervorhebt (Nationalität, Weltanschauung, Berufsstand, aber auch Verkehrsteilnehmer, Steuerzahler usf.). Damit gelten für jedes Glied der so entstandenen Masse dieselben Argumente, die Masse entspricht in diesem Sinne einem einzelnen Partner des Redners, das ist die Grundbedingung jeder Agitatorik.

Nun wird der Masse ein gemeinsamer „Feind" gezeigt (Gelbe Gefahr, Bourgeoisie, Liberale Meute... oder Getränkesteuer, Straßenlärm usf.). Da die Masse sehr moralisch ist, muss man, um sie zu gewinnen, gräuliche Taten dieses „Feindes" oder übelste Folgen der „Missstände darstellen. Das Zählsystem der Masse ist: eins, zwei, drei, alle. Daher genügt das Anführen von drei zugkräftigen Beispielen (aus diesem Grund lässt ein gewiegter Agitator nicht mehr als zwei Ausnahmen zu). (...)

Die besten Hilfsmittel des Agitators sind wiederholte Behauptungen, Hinweis auf Autoritäten, die (wirklich oder angeblich) dasselbe sagten, Behauptung, die aufgestellten Thesen seien vernünftig und leuchteten jedem Vernünftigen unmittelbar ein, Hinweis auf die Erfahrung der Masse, anschauliche Beispiele (...), wobei bilderreiche Wendungen immer hohe Suggestivkraft haben. Ein auf Lügen

aufgebauter Gegenangriff ist (leider!) wirkungsvoller als eine auf Vernunft gegründete Verteidigung („wer sich entschuldigt, klagt sich an"). Der Agitator überlegt sich mögliche Einwände vor seiner Rede, führt diese entweder selbst an und entkräftet sie sofort oder würgt sie von vornherein ab, indem er ohne den Einwand zu nennen, die Antwort darauf als These formuliert.

Zukunftshoffnungen zu wecken, ist einer der besten Trümpfe des Agitators. Musik, Fahnen und viel Propaganda wirken zugunsten des „Nimbus" des Agitators oder der Organisation, die er vertritt. In einem überfüllten kleinen Saal zu sprechen ist vorteilhafter für den Agitator, als in einem großen, halb leeren Saal. Außerdem müssen agitatorische Reden unbedingt abends gehalten werden. Will man nicht oder noch nicht eine Tatbereitschaft erzeugen, sondern nur die Meinung des Publikums ändern, so empfiehlt sich eine von Arthur Schopenhauer gegebene Regel („Zur Rhetorik" in: Die Welt als Wille und Vorstellung): „Man lasse die Prämissen vorangehen, die Konklusion aber folgen. Diese Regel wird selten beobachtet, sondern umgekehrt verfahren... man soll vielmehr die Konklusion völlig verdeckt halten und allein die Prämissen geben... womöglich spreche man die Konklusion gar nicht aus: sie wird sich in der Vernunft der Hörer notwendig und gesetzmäßig von selbst einfinden, und die so in ihnen selbst geborene Überzeugung wird um so aufrichtiger, zudem von Selbstgefühl statt von Beschämung begleitet sein. In schwierigen Fällen kann man sogar Miene machen zu einer ganz entgegengesetzten Konklusion, als die man wirklich beabsichtigt, gelangen zu wollen. Ein Muster dieser Art ist die berühmte Rede des Antonius im 'Julius Caesar' von Shakespeare".

5.4. Zur Die kommunistischen Agitprop

Im Machtbereich der Sowjetunion wurde (mit Lenin) als Propaganda die allgemeine Überzeugungsarbeit von "Kommunisten" bezeichnet, im Unterschied zur Agitation, die spezielle Ziele verfolgt (vgl. Agitprop). Diese Propagandisten versuchen, die Sichtweise von Menschen zu einem bestimmten Thema zu verändern, um jenen eine größere Einsicht in die, in ihren Augen, richtigen gesellschaftlichen Zusammenhänge zu ermöglichen. Lenin definierte Propaganda als „die revolutionäre Beleuchtung der gesamten gegenwärtigen Gesellschaftsordnung oder ihrer Teilerscheinungen..., unabhängig davon, ob das in einer Form geschieht, die dem einzelnen oder der breiten Masse zugänglich ist". Besonders in den Anfangszeiten der Sowjetunion war die Agitprop durch moderne Kunstrichtungen (Futurismus) beeinflusst und wirkte daher teilweise auch entsprechend abstrakt.

Der große Leitgedanke, der durch alle Arbeiten, Aufrufe und Reden Lenins vor der Oktoberrevolution hindurchgeht, ist die Verstärkung der Revolutionsbereitschaft, der revolutionären Entschlossenheit in der europäischen und besonders in der russischen Arbeiterbewegung. Diesem Gedanken sind alle anderen Erwägungen untergeordnet. In einer seiner frühesten Schriften, die unter dem (einem gleichnamigen Roman von Tschernyschewskij nachgebildeten) Titel " Was tun?" 1902 erscheint, setzt sich Lenin mit dem "Trade-Unionismus" und der "Nachtrabepolitik" russischer Marxisten auseinander, denen er "Handwerkelei" und das Außerachtlassen des Endziels der Revolution zum Vorwurf macht.

Der "spontane Aufschwung" der Arbeiterschaft, auf den seine revisionistischen Gegner allein bauen wollten, stellt nach Lenin "nur die Keimform der (revolutionären) Bewußtheit" dar, dieser Keim aber kann sich selbständig, automatisch nicht entwickeln, er bedarf, um sich zu entfalten, einer von außen kommenden Erziehung:
"Die Geschichte aller Länder zeugt davon, daß die Arbeiterklasse aus eigenen Kräften nur ein tradeunionistisches Bewusstsein herauszuarbeiten vermag, d.h. die Überzeugung von der Notwendigkeit, sich in Verbänden zusammenzuschließen, einen Kampf gegen die Unternehmer zu führen, der Regierung diese oder jene für die Arbeiter notwendigen Gesetze abzutrotzen u. a. m. Die Lehre des Sozialismus ist hingegen aus den philosophischen, historischen und ökonomischen Theorien hervorgewachsen, die von den gebildeten Vertretern der besitzenden Klassen, der Intelligenz, ausgearbeitet wurden. Auch die Begründer des modernen wissenschaftlichen Sozialismus, Marx und Engels, gehörten ihrer sozialen Stellung nach der bürgerlichen Intelligenz an." (Studienausgabe. 1970, Bd. I, S. 59f.) Das "sozialdemokratische Klassenbewußtsein", d.h. das Bewußtsein der revolutionären Aufgabe, der geschichtlichen Sendung des Proletariats, kann also nur von außen, von der "Intelligenz", ins empirisch-vorfindliche, spontan lediglich trade-unionistische Proletariat heingetragen werden. Daraus ergibt sich die Aufgabe der Intellektuellen, dem Proletariat dieses revolutionäre Klassenbewußtsein zu verschaffen, seinen politischen Kampf zu leiten, es über den beschränkten ökonomistischen Horizont seiner Alltagserfahrung hinauszuheben und ihm die allseitigen politischen Zusammenhänge zu enthüllen.

Durch diese seine Theorie von der Notwendigkeit des Hineintragens des sozialdemokratischen Klassenbewußtseins ins Proletariat (die sich auf eine Äußerung Kautskys stützt) gab Lenin den russischen revolutionären Intellektuellen eine klar definierte Aufgabe und befreite sie damit von ihrem gesellschaftlichen Minderwertigkeitskomplex. Zugleich aber forderte und schuf er eine straffe Organisation, um diese Intellektuellen und die Arbeiterführer zu einer festgefügten revolutionären Partei zusammenzufassen. Ein Stamm von Berufsrevolutionären (Studienausgabe, Bd. I, S. 132) soll gebildet werden: "Die Organisation der Revolutionäre muß vor allem und hauptsächlich Leute erfassen, deren Beruf die revolutionäre Tätigkeit ist. Vor diesem allgemeinen Merkmal der Mitglieder einer solchen Organisation muß jeder Unterschied zwischen Arbeitern und Intellektuellen, ganz zu schweigen von beruflichen Unterschieden der einen und der anderen, vollkommen verwischt werden. Diese Organisation muß notwendigerweise nicht sehr umfassend und möglichst konspirativ sein." (Studienausgabe, Bd. I, S. 133)

Für die Heranbildung einer festgeschlossenen Gruppe von Berufsrevo-lutionären ("Volkstribunen") gibt Lenin in der gleichen Schrift noch ins Detail gehende Anweisungen. Die für eine derartige Tätigkeit geeignet erscheinenden Intellektuellen und Arbeiter sollen allmählich auch finanziell an die Partei gefesselt werden.

Die Organisation dieser Partei selbst muß geheim sein (bei der oben geschilderten politischen Unfreiheit) und kann daher keine Rücksicht auf demokratische Grundsätze nehmen (Studienausgabe, Bd. I, S. 147f.). In den Händen der organisatorischen Spitze müssen alle Fäden zusammenlaufen (Zentralismus), und dieser innere Zirkel soll möglichst klein sein und lediglich aus Berufsrevolutionären bestehen. Daneben soll es breite Massenorganisationen geben, die möglichst unkonspirativ arbeiten, aber mit der Partei in Verbindung stehen. Der "Generalstab" der Arbeiterklasse soll der Polizei an Schulung nicht nachstehen. Auf dem zweiten Parteitag der sozialdemokratischen Arbeiterpartei Rußlands (SDAPR) kam es 1902 zu einer Spaltung in einen revolutionären Flügel unter Lenin und einen mehr demokratisch-revisionistischen Flügel unter Martow. Anlaß zu dieser Frontbildung waren Organisationsfragen. Während Lenin auf die Schaffung einer straff organisierten zentralistisch geleiteten konspirativen Partei von Berufsrevolutionären hinarbeitete, schwebte Martow und seinen zunächst die Mehrheit bildenden Anhängern eine lockere Organisation vor, der alle revolutionär gesinnten Arbeiter und Intellektuellen beitreten könnten. Der § 1 des von Lenin entworfenen Parteistatuts wurde deshalb nicht angenommen - er lautete: "Als Mitglied der Partei gilt jeder, der ihr Programm anerkennt und die Partei sowohl mit materiellen Mitteln als auch durch die persönliche Mitarbeit in einer Parteiorganisation unterstützt." Mit anderen Worten: Lenin wollte nur die aktiven Kämpfer für die Revolution in die Partei aufnehmen, Martow auch das Heer der bloß theoretisch Sympathisierenden.

Die von Lenin herausgehobene Bedeutung der Intellektuellen für den revolutionären Kampf war auf die russischen Verhältnisse berechnet. Sie gab den heimatlosen und von sozialen Minderwertigkeitskomplexen geplagten Intellektuellen eine große, begeisternde Aufgabe. Zugleich aber unterwarf Lenin diese Intellektuellen der eisernen Disziplin der Organisation der Berufsrevolutionäre - seiner "Partei neuen Typs". Es ist kennzeichnend für den dogmatischen Marxismus, daß er das "richtige Selbstbewußtsein" des Proletariats theoretisch konstruiert (von Intellektuellen entwickeln läßt), um es dann in das empirisch-vorfindliche Proletariat hineinzutragen. Wenn auch Lenin davon spricht, daß "Keime des revolutionären Bewußtseins" schon im Proletariat vorhanden wären, wird ihnen im Wesentlichen doch von außen eine neue Lehre beigebracht. Das hat späterhin zur Folge, daß die kommunistische Partei sich in ihren Plänen nicht nach den Wünschen des konkreten Proletariats zu richten brauchte, weil sie ja von vornherein "eigentlichen" keinen "objektiv-richtigen" Willen kannte. Auch die Ergebnisse von Wahlen stellen keinen Gradmesser "der Reife der Arbeiterklasse" dar. Ihrem Ergebnis ist keine Anweisung für eine Änderung der Politik, sondern höchstens für eine Intensivierung von Propaganda und Schulung zu entnehmen.

Lenin hat zwar wiederholt auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung der konkreten und aktuellen Interessen der Werktätigen hingewiesen, aber spätestens bei seinen Nachfolgern wurde die unvermeidliche Spannung zwischen theoretischer Einsicht in die langfristig-allgemeinen Interessen des Proletariats (durch die Partei bzw. Parteiführung) und kurzfristig-besonderen Interessen des konkreten Proletariats vernachlässigt und durch das ideologisch legitimierte Diktat ersetzt. Vor allem wurden sehr viele Fragen der Taktik und des Ermessens fälschlich als solche von prinzipieller Bedeutung dargestellt und damit einer breiten und freien Diskussion entzogen. Während der Revolution und der Interventionskriege war das aufgrund des gefährdeten Landes und der Führung unvermeidlich, aber

nach der Konsolidierung der Sowjetunion wurde diese Praxis zum Krebsübel, das die Entfaltung einer sozialistischen Demokratie unmöglich machte. ,

Auch als Organisator seiner Partei war Lenin zweifellos genial. Die straffe zentralistische Führung, die harte Disziplin, die Beschränkung auf einen festgefügten Stamm von Berufsrevolutionären, die Erfassung des ganzen Menschen, bis in sein Privatleben hinein. All das sind Prinzipien, mit deren Hilfe man gut ein schlagkräftiges Offizierskorps für eine Bürgerkriegsarmee ausbilden kann. Aber die Gewöhnung an die hierarchische Unterordnung und an das Befehlsverhältnis, kurz der von Lenin selbst zugegebene mangelnde "Demokratismus" innerhalb der Partei erwies sich nach der Revolution als eine verhängnisvolle Belastung der jungen Republik. Nachdem das extrem demokratische und föderative Sowjet-System gescheitert war, mußte sich daher aus den in gleicher Richtung wirkenden Traditionen der leninistischen Partei und des zaristischen Beamtenstaates ein neuer zentralistischer Bürokratismus entwickeln, gegen dessen Auswüchse zwar in der Sowjetunion ein unablässiger Kampf geführt wird, dessen Prinzip aber bis heute unangetastet bestehen blieb. Die eiserne Parteidisziplin, die sich auch auf die persönliche Haltung und das Familienleben bezieht, macht noch heute die Stärke kommunistischer Führer in der westlichen Welt 'aus.

Nach dem Sieg der Partei neuen Typs in der Revolution (bzw. als Folge einer Befreiung durch die sowjetische Rote Armee, wie in den meisten europäischen Staaten des Ostblocks) bildet sich mehr oder weniger rasch eine privilegierte Führungsschicht, die aus Parteifunktionären, Wirtschaftsleitern und Fachleuten besteht. Innerhalb dieser Schicht bilden im Allgemeinen die Parteifunktionäre nicht mehr ein dynamisches, sondern vielfach eher ein konservierendes Element, während die Wirtschaftsfachleute ("Technokraten") oft auf Strukturreformen zum Zwecke der Leistungssteigerung des Wirtschaftsystems drängen. Soziologen (wie Christian Ludz) konstatieren in vielen sozialistischen Staaten (besonders auch in der DDR) ein allmähliches Vordringen der Technokraten und erwarten davon nicht nur eine Effizienzsteigerung (die in der DDR zweifellos eingetreten ist), sondern auch eine Verbesserung der internationalen Beziehungen und eine Verringerung der kulturellen Monotonie.

Wie sich aus der Diktatur des Proletariats, die von Anfang an die Diktatur der Avantgarde des Proletariats war, allmählich eine Diktatur des ZK, des Politbüros und schließlich des Generalsekretärs der

Partei über Partei, Arbeiterschaft und Volk entwickelt hat, wird später gezeigt. Trotzki hat die mit der Leninschen „Partei neuen Typs" verbundenen Gefahren für die Freiheit schon früh erkannt und in einer 1904 erschienenen Schrift "Unsere politischen Aufgaben" auf sie hingewiesen. Später hat er sich freilich Lenins Auffassung angeschlossen, bis er selbst das Opfer der bürokratischen Unduldsamkeit und der zentralistischen Disziplin der KPdSU wurde.

Gegen die Leninsche Konzeption der Partei als "Avantgarde" des Proletariats wendet sich Paul Levi in seiner Einleitung zu Rosa Luxemburgs kritischer Würdigung der "russischen Revolution" (1922). Levi wirft Lenin vor, dass für ihn "das Proletariat in zwei scharf getrennte Teile zerfällt, den einen Teil, der ‚heranzieht', den anderen, der ‚herangezogen' wird, wobei die Verbindung zwischen diesen beiden Teilen, wie das Bild des Heranziehens oder das so häufig gebrauchte Bild des ‚Hebels' zeige, dem Gebiet der Mechanik entnommen" sei. Lenin halte offenbar eine getrennte Existenz der Vorhut des Proletariats für möglich und habe keinen Sinn dafür, dass die sozialdemokratische Bewegung eine "selbständige direkte Aktion der Masse" zu organisieren habe. Bezeichnend für Lenins Einstellung sei die Formel für den revolutionären Sozialdemokrat als "des mit der Organisation des klassenbewussten Proletariats verbundenen Jakob".

Fasst man die Merkmale des Agitrop allgemeiner zusammen, dann handelt es sich darum, Inhalte/ Ideen/Vorstellungen in das Bewusstsein der Menschen dauerhaft hineinzutragen, von denen sie vorher so kein Wissen/keine Vorstellung hatten. Damit wird Agitrop zum Teil des Lehrens und Erziehens allgemein. Lehre und Erziehung wollen den betreffenden Jugendlichen und Erwachsenen Inhalte usw. möglichst dauerhaft im Bewusstsein verankern. Letztlich ist es gleich, ob es sich um eine schulische, religiöse oder eben ideologische Belehrung/Unterrichtung handelt. Lehren bedeutet immer auch konditionieren. Damit ist Agitrop prinzipiell nichts Schlechtes, es kommt auf den Inhalt der Lehre und den Grad der jeweiligen Konditionierung an. Diese muss immer noch Freiräume für eigene Einsichten und Entscheidung lassen. Gerade das war aber im Kommunismus nicht gewünscht.

Wie intensiv eine solche kommunistische Belehrungen und Konditionierung sein konnte, lässt sich am Beispiel des chinesischen Kommunismus und hier am „Roten Büchlein", den Aussprüchen von Mao Tse-Tung veranschaulichen.

Mao Tse-Tung verstand sich nicht nur als politischer Führer und Stratege, sondern auch als Pädagoge. Er hat deswegen seine Vorstellungen vom chinesischen Kommunismus in viele kurze Lehrsätze und Lehrbeispiele gefasst. Die wichtigsten dieser Lehrsätze wurden im „Roten Büchlein, den Worten des Vorsitzenden Mao Tse-Tung" zusammengefasst, um damit zu lehren und selber zu lernen. Zunächst wurde das Büchlein nur für die Angehörigen der kommunistischen Streitkräfte gedruckt, und zwar schon vor der Kulturrevolution. Die zivile Bevölkerung bekam es erst ab 1966 in großer Zahl in die Hand. Auf der ersten Seite enthielt es ein Leitwort des damaligen Verteidigungsministers Lin Piao: "Studiert die Werke des Vorsitzenden Mao Tse-tung, hört auf seine Worte und handelt nach seinen Weisungen!"

Für spätere Auflagen verfasste Lin Piao zusätzlich ein Vorwort von fünf Druckseiten. Mao Tse-tung habe, schreibt er, "den Marxismus-Leninismus als Erbe übernommen, ihn verteidigt und weiter entwickelt und auf eine völlig neue Stufe gehoben". Es gelte nun, "das ganze Volk mit den Ideen Mao Tse-tungs zu wappnen" ja die "breiten Massen der Arbeiter, Bauern und Soldaten sowie die große Masse der revolutionären Funktionäre und der Intellektuellen müssen gute Kämpfer des Vorsitzenden Mao werden".

Lin Piao rät der Bevölkerung im Vorwort zur 2. Auflage, einzelne Zitate immer wieder zu studieren, auswendig zu lernen, sie wiederholt zu studieren und wiederholt anzuwenden, dann würden sie "zu einem unversieglichen Kraftquell und zu einer geistigen Atombombe von unermesslicher Macht".

Bereits zu Jahresende 1967 konnte über eine Auflage von 350 Millionen Exemplaren des Roten Büchleins berichtet werden (China News Analysis Nr. 744, S. 9), und ein knappes Jahr später meldete ein neuer Siegesbericht (Peking Review 1969/2, S. 3f.), für die Zeit vom Sommer 1966 bis zum November 1968, folgende Zahlen:
740000000 Ex. des Roten Büchleins, 150000000 Ex. der Ausgewählten Werke Maos (je 4 Bde.), 140000000 Ex. der Ausgewählten Lesestücke, 96000000 Ex. der Gedichte Maos, 2000000000 Ex. sonstiger politischer Schriften Maos.

Das bedeutet, dass jeder Mensch in China (also nicht nur jeder Erwachsene!) im Durchschnitt ein Exemplar des Roten Büchleins und fast jede Familie einen (vierbändigen) Satz der Ausgewählten Werke besitzt. Außerdem waren zehn Millionen Exemplare von Mao-Schriften (vermutlich vorwiegend Rote Büchlein) in 22 Sprachen in alle Welt gegangen. Noch nie sind die Werke eines einzelnen Menschen in solchen Auflagen erschienen. Ganze Wälder verschwanden in den Papierfabriken, deren Zahl sich in dieser Zeit versechsfachte. Allein die Ausgewählten Werke wurden in dreihundert Betrieben gedruckt. (hauptsächlich nach: Klaus Mehnert, China nach dem Sturm, Stuttgart, 1972).

Das Rote Büchlein ist in 33 Abschnitte gegliedert, die jeweils bis zu 25 kurze Zitate Mao Tse-Tungs zu unterschiedlichen Themen enthalten. Diese Zitate stammen aus Reden und Aufsätzen des Parteivorsitzenden sowie aus der Presse. Die Zitate stammen aus einem Zeitraum von 40 Jahren und befassen sich mit der kommunistischen Partei Chinas, mit der Kriegsführung, revolutionärer Erziehung, Disziplin, Selbstkritik, Kultur und anderen Themen. Sie sind ohne inneren Zusammenhang und ohne Kommentar aneinander gereiht.

Dieses Büchlein wurde in den Betrieben täglich in Gruppen gelesen und rezitiert. Die jungen Roten Garden der Zeit der Kulturrevolution trugen es in einer Jackentasche mit sich und lasen gemeinsam täglich darin. Selbst Ärzte lasen kurz vor Operationen in dem Buch, um sich Rat/Hilfen zum richtigen Bewusstsein als Arzt zu holen. Es bekam nicht ohne Grund die Bezeichnung „Mao-Bibel".

IV. Anwendung dieser Werbe-Erkenntnisse/des Erfahrenen auf den bündischen Bereich

Soll man die Formen, Ziele und Entwicklungstendenzen der ökonomischen Werbung auf die bündischen Gruppen übertragen, was soll man übernehmen und was nicht?

Fest steht, dass mit der dramatischen Abnahme der Kinder/der Geburten in Deutschland/ Mitteleuropa und mit der Überalterung der deutsch-europäischen Gesellschaft und mit dem zunehmenden und

ausgefeilten Aktivitäten-Angebot anderer Verbände die Frage der Rekrutierung neuer junger und auch erwachsener Bündischer zunehmend aktueller und dringlicher wird.

Es ist vorher notwenig, sich über den Charakter und die Inhalte bündischen Lebens und bündischer Aktivitäten klar zu werden, bevor man sich über Werbemaßnahmen Gedanken macht. Es handelt es sich bei den bündischen Inhalten und Lebensformen nicht um wirtschaftliche Güter irgend welcher Art, die an den Erwerber gebracht werden sollen, sondern mehr um prinzipielle Lebenseinstellungen besonders in der Jugendzeit, aber auch noch im Erwachsenenalter in der Freizeit, wobei bündisches Leben und bündische Ziele mehr als nur Freizeitaktivitäten sind. Natürlich werden einige Formen der modernen Werbung zur Anwerbung Neuer/zur Rekrutierung heran gezogen werden können. Und manche Gruppen werden sich sehr inten-siv nach modernen Werbevorbildern richten, daran wird man nichts ändern können.

Aber es fragt sich, inwieweit die Benutzung der modernen Werbeformen den bündischen Inhalten und Zielen „würdig" ist und zu bündischen Werten „passt". Die „richtigen, zum Bündischen passenden Charaktere" lassen sich nicht ansprechen und gewinnen, wie etwa Nahrungs- und Genussmittel, Kleidung oder Autos an möglichst viele Käufer gebracht werden können. Für das bündische Leben und die bündischen Werte sind nur ein relativ kleiner Teil der Bevölkerung dauerhaft zu gewinnen, sicher deutlich mehr als bisher angesprochen und gewonnen wurden, aber eben doch nur ein relativ kleiner Teil der mitteleuropäischen Gesamtbevölkerung. Dazu ist das bündische Leben ein menschliches „Miteinander", also auf einer anderen Ebene angesiedelt als der Erwerb/Besitz von Gütern.

Folgende Denkmodelle für eine effektive künftige Mitgliederwerbung/Rekrutierungsstrategie sind möglich:
Denkmodell 1: Man übernimmt im bündischen Bereich möglichst viele der in der Werbung bisher bekannten und erfolgreichen Modelle und Wege und benutzt sie dauerhaft. Das würde für die Praxis bedeuten: Es müssten Werbespots entwickelt, Werbefilme gedreht, alle Wege der Werbung genutzt, soziologische Analysen gemacht, wie das jeweils lokale/regionale Klientel spezifisch auf diese oder jene Werbeform/Aktion reagiert, man müsste ständig von sich reden machen, es müssten in die jeweiligen lokalen/regionalen Öffentlichkeiten systematisch ganz bestimmte positive Vorstellungen von den jeweiligen Gruppen/ Bünden hineingetragen werden usw.

Denkmodell 2: Es wird vorwiegend über die menschlich-persönliche Seite der bereits bündischen Mitglieder geworben, also über ihre Vorbildrolle, über ihre persönliche Verkörperung der bündischen Ziele und Werte und über ihre Erzählungen. Bündische Väter, Brüder, Verwandte werben im weiteren familiären Umfeld, bündische Lehrer werben in ihren Schulen, bündische Mitarbeiter und Chefs in ihrem beruflichen Umfeld, bündische Mitbewohner in ihrem Wohnbereich, usw. Dazu können natürlich Diavorträge, Filme und Berichte in den Medien über Fahrten, Lager und Gruppenleben informieren und werben. Nicht zu unterschätzen ist ein bündisches Heim/ein bündisches Zentrum, das eben nicht versteckt liegt, sondern innerhalb der jeweiligen Siedlung bekannt und durch seine romantisch-bündische Gestaltung positives Interesse weckt.

2. Zur möglichen Anwendung von Agitprop-Methoden im bündischen Bereich

Sollen für den Bündischen Bereich, für bündische Organisationen oder Gruppen die Erfahrungen des Agitprop Anwendung finden? Soll also in Bünden oder Gruppen eine allgemeine oder jeweils spezifisch bündische Ideologie entwickelt werden und soll diese dann durch dauerhafte Wiederholungen als Prägung den Mitgliedern übergestülpt werden? Da es sich ja im Grunde um eine spezielle Form des Lehrens/ Unterrichtens handelt, sollte Vorsicht mit einer „bündischen Ideologie" gewahrt werden. Sicher kann man jugendliche Bündische immer wieder auf die Werte und Einmaligkeiten des bündischen Erlebens und Lebens hinweisen. Aber die dauerhafte Mitgliedschaft in bündischen Gruppen sollte nicht auf einer Konditionierung begründet sein, sondern freiwillig sein. Es sollen nicht Jugendliche zum Bündischen hin erzogen oder umerzogen werden, sondern diejenigen angeworben werden, die von ihrem Naturell her zum bündischen Leben und Erleben passen.

V. Einige Literaturhinweise (nicht alle benutzte Literatur ist hier aufgelistet)

A. Bücher, Hefte:

Informationen zur politischen Bildung, 1978, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, Kommunistische Ideologie I, Heft 178.

Fetscher, Iring, 1972: Von Marx zur Sowjetideologie. Darstellungen, Kritik und Dokumentation des sowjetischen, jugoslawischen und chinesischen Marxismus, Diesterweg-Verlag Frankfurt/M., 17. Aufl.

Worte des Vorsitzenden Mao Tsetung, 1971, Verlag f. fremdsprachige Literatur, Peking.

Verschiedene Lexika, dort die betreffenden Stichworte

B. Artikel im Internet:

Geschichte der Werbung, Dr. Jansen, Referat Werbung und Medien, bei Dr. Gregor Jansen ... bot damals einem Radiosender einen Geschichte machenden Tauschhandel (heute als "Bartering" bekannt)... www.barske.com/FP/PRIVAT/WERBUNG.HTML - 21k

Werbung und (Kultur)Geschichte,
http://www-users.rwth-aachen.de/Matthias.Wieser/whataman/ZPGeschichte-Kulturhi.html

www. Werbepsychologie online; hier verschiedene Stichworte: Einführung, Marktforschung, Werbepsychologie, Neuromarketing, Nivea, SPD-Kampagne, usw.
http://www.werbepsychologie-online.de/html/einfuhrung.html

www. Wikipedia. htm,
hier: Stichworte zu Werbung, Geschichte der Werbung, Werbe-psychologie, Werbesprache, AIDA, Mission, Propaganda, Agitation, usw.

Wie Werbung wirkt, Christian Scheier, Dirk Held,
http://www.amazon.de/gp/product/toc/3448072516/ref=dp_nav_0/302-7212254-7747220?ie=UTF8&n=299956&s=books

http://www.deutschesfachbuch.de/info/detail.php?isbn=3448072516&word=werbung+und+gehirn, www.DeutschesFachbuch_de Wie Werbung wirkt Erkenntnisse des Neuromarketing Von Dirk Held, Christian Scheier.htm

Werbung wird Kopfsache, www. FTD - Werbung wird Kopfsache - Forschung.mht

Geschichte der Werbung, Werbung früher und heute;
Über: http://t-online-business.de/c/10/45/06/1045068.html

Grundlagen der Werbepsychologie; www.egonet.de, Ausgabe 03/2000

Literatursammlung bei Wettbewerb lebendige Antike 2003, www.Link- und Literaturliste zum Wettbewerb 2003.htm

Bilder in der Werbung, www.lizzynet.htm (s. hier: Bilder sind schnelle Schüsse ins Gehirn)

Love the ad, buy the product; Marketing news, Reichel und Partner, (Love_the_a3da177eb99cff.pdf)

Angewandte Rhetorik, verfasst von Brigitte Frank-Böhringer, www. magic-point.net

Artikel über Werbung und über Geschichte der Werbung, bei: http://www.planet-wissen.de/pw/Artikel,,,,,,,F0275EC98FBF6970E0340003BA5E0905,,,,,,,,,,,,,,,.html

Die Sprache der Werbung, Fächer: Sprachkompetenz 21, in: www. Telekolleg MultiMedial Wissen & Bildung Bayerischer Rundfunk. Bilderbeispiel.htm

Literatur zu Werbung und Geschichte der Werbung, s. www. marketingcliff.de

Die kluge Hausfrau rät... (II), Werbepsychologie in der Praxis, Ausgabe 4/2000, www.egonet.de

Bilder in der Werbung, www.komkretmedia.de (?)

Vorschläge für ein mehrtägiges Block-Methodentraining in den Klassen 5 bis 10 mit der Zielsetzung eines intensiven Methodenkompetenz-Transfers

Verfasst von: Helmut Wurm, M.A., M.A., D – 57518 Betzdorf/Sieg im Mai 2004

Inhaltsverzeichnis

Vorwort
Methodentraining in der Klassenstufe 5
1. Allgemeine Grundlagen für erfolgreiches Lernen an Beispielen aus dem Erdkundeunterricht
2. Das Hausaufgabenheft inhaltlich kennen und gewissenhaft führen lernen .....
3. Ein Fachheft /eine Fachmappe anlegen und führen lernen am Beispiel des Erdkundeheftes /der Erdkundemappe .....
4. Den Umgang mit Atlanten, Büchern und Lexika üben .....
5. Verschiedene Formen selbstständigen Lernens in der Schule: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit.....
6. Hauptformen der Leistungsbewertung in der Schule.....
7. Der richtige Lernplatz und das richtige Lernen zu Hause .....
8. Möglichkeiten der Materialbeschaffung für Unterricht und Hausaufgaben .....
Kontrolltest: Kontinente, Ozeane und Bundesländer Deutschlands .....

Block-Methodentraining in der Klassenstufe 6

Der Umgang mit Texten .....
1. Allgemeine Einleitung.....
2. Die einzelnen Schritte des Methodentrainings .....
3. Anwenden der gelernten Methodenschritte auf einen etwas schwierigeren Text und die Visualisierung der Textbearbeitung.....
4. Visualisieren eines Textinhaltes durch die Schüler .....
5. Das Üben der gelernten Methodenschritte an einem noch etwas schwierigeren, aber inhaltlich verwandtem Text .....
6. Abschlussbemerkung .....
Kontrolltest: Deutschland im Überblick I .....
Kontrolltest: Deutschland im Überblick II .....
Kontrolltest: Rheinland-Pfalz im Überblick .....
Arbeitstext: Deutschland im Überblick I .....
Arbeitstext: Deutschland im Überblick II .....
Arbeitstext: Rheinland-Pfalz im Überblick .....

Block-Methodentraining in der Klassenstufe 7

Kommunikationstraining.....
1. Einleitung und Einstimmung durch Rollenspiele .....
2. Was ist Kommunikation; ein Beitrag zur Kommunikationsgeschichte.....
3. Kommunikation bedarf geschulter Gedächtnisleistung.....
4. Notizen erleichtern die Teilnahme an einer Kommunikation .....
5. Zum Abbau von Hemmungen innerhalb einer Kommunikation.....
6. Kommunikation setzt Zuhören voraus .....
7. Bei Diskussionen müssen bestimmte Spielregeln eingehalten werden.....
8. Wiederholung und Vorbereitung einer zusammenfassenden .....
Darstellung des bisherigen Block-Kommunikationstrainings in der Klassenstufe 7 durch die Schüler. .....
Anlage 1 .....
Anlage 2 .....
Anlage 3 .....

Block-Methodentraining in der Klassenstufe 8

1. Zur Geschichte der Kommunikationsforschung .....

1. Einleitung .....
2. Zur Kommunikationsforschung bei Tieren .....
3. Zur Geschichte der Kommunikationsübertragung.....
3. Formen psychologisch wirksamer Kommunikationsgestaltung .....
4. Wiederholung und schriftliche Zusammenfassung des Themas Kommunikationstraining

Anlage 1 .....
Anlage 2 .....
Anlage 3 .....
Anlage 4 .....
Fragen zum Text.....

Block-Methodentraining in der Klassenstufe 9/1.Halbjahr

1. Die eigenverantwortliche Planung einer Ausstellung und die anspruchsvolle Gruppenarbeit zu Beginn der Klassenstufe 9 .....

2. Die Durchführung einer anspruchsvollen Gruppenarbeit.....
Anlage 1 .....
Anlage 2 .....
Anlage 3 .....

Block-Methodentraining in der Klassenstufe 9/2.Halbjahr

1. Einleitende Betrachtungen zur Gruppenarbeit (GA) .....
2. Die Planung der Einzel- und Gruppenarbeit .....
3. Die Durchführung der Einzel- und Gruppenarbeit .....
Referate zum Thema Nord- und Südamerika.....

Block-Methodentraining in der Klassenstufe 10

Materialsuche und Visualisierung .....
1. Einleitende Überlegungen .....
2. Begründung für die Auswahl der beiden Methodenschwerpunkte, erweiterte Materialsuche und erweiterte Visualisierungsformen .....
3. Grundinformationen zu Formen der Visualisierung und ihrer .....
Auswertung.....
4. Grundinformationen zu einer erweiterten Materialsuche .....
5. Der Verlauf des Methodentrainings der Klasse 10 .....
Anlage 1: .....
Anlage 2 .....
Anlage 3 .....
Anlage 4 .....

Vorwort

Das Erlernen von Methoden zum besseren Lernen ist eine große Hilfe für alle Schüler, gleich welchen Alters und welcher Schulform, und darum ist das Vermitteln und Üben von solchen Methoden eine wichtige Aufgabe aller Schulen. Ein solches Methodentraining ist in den vergangenen Jahrzehnten an den meisten Schulen aber wenig geübt worden. Die unbefriedigenden Ergebnisse der Pisa-Studie haben dieses Defizit der Vergangenheit zentral in das Bewusstsein der neuen Reformansätze des deutschen Schulwesens gerückt.

Das ist sicher gut so. Aber die derzeitigen Vorschläge zur Methodenreform dürfen in ihrer Bedeutung für die dauerhaften Schulleistungen auch nicht überschätzt werden. Die großen deutschen Wissenschaftler der früheren Jahrzehnte bis ins 19. Jh. hinein haben, besonders an den damaligen humanistischen Gymnasien, überwiegend nur stupiden Lern- und Paukunterricht erfahren und sind trotzdem große Wissenschaftler geworden, die selbständig denken konnten. Der Lernerfolg und der Erfolg im späteren Leben hängen also von mehr ab als nur von richtigen oder falschen Lernmethoden. Wissbegierde, Fleiß, Leistungsbereitschaft und individuelles Bemühen sind genauso wichtig. Wer lernen will, der lernt auch ohne erlernte Lernmethodenvielfalt, und die besten Methoden und Lernstrategien veranlassen Schüler einer übersättigten Wohlstandgesellschaft auch nicht zu dauerhaftem Lernfleiß.

Die heutigen Schüler sind mit Eindrücken überfrachteter, sind sprunghafter und oberflächlicher als die früheren Schüler. Wie sich die künftige Schule einerseits darauf einzustellen hat und wie sie andererseits den künftigen Schülern am meisten für das spätere Leben nützt, dafür gibt es unterschiedliche Wege. Die Schule kann sich einmal an die heutigen Schüler anpassen in der Hoffnung, sie auf diesem Wege emotional zu gewinnen und zum besseren Lernen zu veran-lassen. Und sie kann gerade das, was heutigen Schülern zunehmend fehlt, besonders zu vermitteln versuchen, d.h. Ehrgeiz, Fleiß, Ausdauer, längere Zeit bei einem Thema bleiben, Ernsthaftigkeit, usw. Eine gute Mischung aus "deficit-spending" und "Anpassung" sind die Aufgaben der modernen Methodik.

Das gilt auch für das Methodentraining. Es könnte z.B. zusätzlich zum üblichen Methodeneinsatz im Alltagsunterricht in jedem Schuljahr oder sogar Schulhalbjahr ein mehrtägiges Methodentraining an jeweils einem (aus dem Stoffplan der jeweiligen Klassenstufe unter fächerübergreifenden Aspekten) ausgewählten Thema mit einer begrenzten Anzahl von Methoden durchgeführt werden, um Methoden intensiver kennen zu lernen und zu üben. Auf diese geübten Methoden kann dann im Alltagsunterricht erfolgreicher zurückgegriffen werden.

Dieses Training sollte also nicht **aus einer Vielfalt von nicht zusammenhängenden Einheiten, Übungen, Spielchen, Lernformen, Arbeitspapieren usw. "zusammengeschustert" sein**. Die Schüler sollen lernen, sich mehrere Tage lang nur einem vorgegebenen Thema und der Übung einer begrenzten Anzahl von Lernmethoden zu widmen, auch wenn das nicht begeistert. Methodentraining ist keine Spielchen-Pädagogik, deren Erfolge und Effekte nach dem "Spaßhaben" zu beurteilen sind.

Die einzelnen ausgewählten Methodengruppen jeder Trainingseinheit sollten bau-steinartig aufeinander aufbauen und in der Klassenstufe 10 ein fertiges Methodengebäude bilden, das dem Schüler für das letzte wichtige Schuljahr, für Beruf, Berufsschule, Fachschule und Gymnasium Hilfen für sein Lernen an die Hand gegeben hat. Ohne sinnvolles, langfristiges Planen in den einzelnen Klassenstufen unorganisch Lernmethoden zu üben, wie es den jeweiligen Lehrern gerade gefällt und wie sie gerade Material an der Hand haben, mindert die Gesamtwirksamkeit von Methodentraining erheblich.

Und dieses Methodentraining muss von Ernsthaftigkeit geprägt sein, damit seine wertvolle Bedeutung für die Schule und für das künftige "long life learning" den Schülern einsichtig wird. Methodentraining ist zu wichtig, als dass es zu einem "Lustig-Training" degradiert werden darf. Spielchen und Spaß haben in der Schule eine wichtige auflockernde Funktion, aber nicht bei allen elementaren Themen ist das hilfreich.

Die folgenden Ausarbeitungen versuchen, diese Überlegungen umzusetzen. Die einzelnen vorgestellten Methoden und Schritte bauen bausteinartig aufeinander auf, sowohl innerhalb eines klassenstufenspezifischen Methodentrainings als auch bezüglich der Methodentrainingseinheiten der aufeinander folgenden Klassen-stufen. Methoden kennen lernen, üben, anwenden lernen, vom Leichten zum Schwierigen sind die Grundprinzipien, nach denen vorgegangen werden soll.

Auch wenn alle Trainingsmodelle inhaltlich und im Schwierigkeitsgrad aufeinander aufbauen, sind sie doch als selbständige Einheiten mit jeweils eigenen Vorworten dargestellt, damit ein am Trainingsmodell nur einer bestimmten Klassenstufe interessierter Lehrer ausreichend informiert wird. Bezüglich der Einleitungen kann es deshalb manche Wiederholungen geben.

Diese hier vorgelegten Trainingsmodelle und die angegebenen Unterrichtsmaterialien sind nur Vorschläge, die je nach Schulart, Lehrer, Schüler und Lernsituation verändert und ergänzt werden können. Einige Bausteine sind auch im normalen Fachunterricht einsetzbar.

Im Grunde kann jedes Schulfach solche Modelle entwerfen. Besonders geeignet für fächerübergreifende Aspekte sind aber die Fächer Geschichte, Erdkunde, Religion, Sozialkunde und Biologie.

Methodentraining in der Klassenstufe 5

1. Allgemeine Grundlagen für erfolgreiches Lernen an Beispielen aus dem Erdkunde-unterricht

Das Methodentraining in der Klassenstufe 5 sollte sich nur mit den einfachen grundlegenden Methoden und Organisationsformen für ein erfolgreiches Lernen in der Schule und zu Hause begnügen und nicht länger als 2 bis 3 Schultage dauern, damit die Neuzugänger der Klassenstufe 5 nicht überfordert werden. Denn viele dieser Schüler können noch nicht flüssig lesen und schreiben und Texte erfassen und es wäre deswegen zu früh, sie z.B. bereits mit differenzierteren Formen des Umgangs mit Texten zu konfrontieren. Eine vorverlegte Begegnung mit Themen/ Lerninhalten ist heute leider in den Medien wie in den Lehrplänen häufig. Dabei hat sich aber oft gezeigt, dass Schüler bei verfrühtem Lernen langsamer lernen und erheblicher stofflicher Vereinfachungen bedürfen, die später wieder ergänzt werden müssen, und dass verfrühtes Lernen weniger gut haftet und später vermehrte Wiederholungen benötigt. Dadurch wird ein Teil der durch Vorverlegung gewonnenen Zeit wieder aufgezehrt. Markieren von Schlüssel-worten, Merkzettel anfertigen, Referate, Texte kürzen usw. sollten zu Beginn der Klassenstufe 6 in einem eigenständigen Methodentraining geübt werden. Der Beginn der Klassenstufe 5 ist der Zeitpunkt, sich erst einmal mit den einfachen Grundlagen für ein erfolgreiches Lernen in der Sekundarstufe I zu beschäftigen.

Das Methodenziel "Ängste im Unterrichtsgespräch abbauen" soll ein immanentes Ziel während der Methodentrainingstage in der Klassenstufe 5 sein. Deshalb soll in der ersten Zeit möglichst häufig das Unterrichtsgespräch als Unterrichtsform gewählt und den Schülern jedes Mal gesagt werden, dass sie sich ohne Angst melden und ihre Beiträge bzw. Antworten mutig beisteuern sollen. Je eher Schüler die Angst verlieren, vor einer Gruppe zu sprechen, desto eher und leichter können sie später den freien Vortrag, auch wenn er nur kurz ist, praktizieren.

2. Das Hausaufgabenheft inhaltlich kennen und gewissenhaft führen lernen

Das Hausaufgabenheft hat mehrere Funktionen:
Es informiert über wichtige Abschnitte der Schulordnung, es dient dem Notieren der Hausaufgaben in der Schule, es ist zu Hause eine Kontrolle über die erledigten oder noch zu erledigenden Hausaufgaben, es informiert die Eltern über den behandelten Stoff und über den augenblicklichen Leistungsstand ihres Kindes. Besonders wichtig ist das regelmäßige und korrekte Notieren der Hausaufgaben und der erhaltenen Noten.

Die Hausaufgabenhefte sind aber zu Beginn des Schuljahres nicht immer bereits an die Schule ausgeliefert worden. In diesem Fall legt sich der Lehrer einige wichtige Folienkopien aus dem Hausaufgabenheft an und legt diese auf den Tageslichtprojektor. Sind aber die Hausaufgabenhefte am 1. Methodentrainingstag bereits in der Schule beziehbar, werden nicht immer alle Schüler das dortige Heft kaufen, weil sie bereits ein anderes Hausaufgabenheft erworben haben. Auch dann sind die erwähnten Folien noch sinnvoll einsetzbar. Wünschenswert wäre es aber (und darauf sollte hingewiesen werden), dass möglichst alle Schüler das in der Schule angebotene Hausaufgabenheft erwerben.
Um den Inhalt und die Funktion des Hausaufgabenheftes kennen zu lernen, sind folgende Schritte möglich:

2.1. Der Lehrer informiert die Schüler über die wichtigsten Teile des Hausaugabenheftes:
- die Seiten zum Notieren der erhaltenen Noten
- die Auszüge aus der Schulordnung
- der Hauptteil zum Notieren der Hausaufgaben

2.2. Dann lässt der Lehrer in Einzelarbeit Aussagen der Schulordnung zu einigen wichtigen, für die Schüler der Klasse 5 bereits verständlichen und von ihm aus-gewählten Themen/Paragraphen heraussuchen und im Unterrichtsgespräch vortragen und klären, z.B. zur Benutzung schulischer Einrichtungen (§ 7), zur pädagogischen Einheit der Orientierungsstufe (§ 14), zu Schulversäumnissen (§ 35), zu Nichtteilnahme am Sportunterricht (§ 37), zu Hausaufgaben (§ 46), zu Genussmitteln in der Schule (§ 80) usw.

Durch dieses gemeinsame "Stöbern" in der Schulordnung soll das Interesse der Schüler geweckt werden, sich auch privat schrittweise genauer mit den Regeln für das Schulwesen vertraut zu

machen. Denn viele Schüler der Orientierungsstufe haben noch nicht festgestellt, dass im Hausaufgabenheft wichtige Bestimmungen enthalten sind, an die sich Schüler, Lehrer und Eltern halten müssen.

2.3. Den Schülern wird eine Kopie der vorgesehenen Seiten für das Vermerken ihrer Noten ausgeteilt. Anschließend wird den Schülern erklärt, was schriftliche Noten, mündliche Noten und sonstige Noten sind, dass es schriftliche Noten nur in Hauptfächern und Wahlpflichtfächern gibt und dass alle anderen Noten unter "andere Leistungen" notiert werden sollen. Weiterhin gibt der Lehrer Hinweise, dass es für die Schüler und die Eltern wichtig zu wissen ist, wann diese Note gegeben wurde (Datum) und wie sie erworben wurde (Mitarbeit, Hausaufgaben Vortrag usw.) Deshalb sollten das Datum und selbst erfundene Kürzel (z.B. Kl = Klassenarbeit, HA = Hausaufgabe, L = mündliche Leistung, V = Vortrag, H = Heft usw.) hinter die Note geschrieben werden. Dann legt der Lehrer eine vorbereitete Folie auf den Tageslichtprojektor, auf der in Sätzen ohne Ordnung Noten aus den verschiedensten Fächern und verschiedenster Art und Herkunft notiert sind. Die Schüler sollen diese Noten in Zahlen umsetzen und in das Notennotizblatt mit Daten und Kürzel eintragen.

2.4. Der wichtigste Teil des Hausaufgabenheftes sind die Seiten für das Vermerken der Hausaufgaben. Dort sind aber zuvor einige vorbereitende Angaben einzutragen, nämlich die Daten der Schulwochen und die Unterrichtsstunden an den einzelnen Wochentagen. Sollten noch keine Hausaufgabenhefte vorliegen, teilt der Lehrer Kopien solcher Hausaufgaben-Seiten für 2 Wochen aus. Es werden dann die Kalenderdaten für diese beiden Wochen und die täglichen Unterrichtsstunden gemeinsam eingetragen.

Nun legt der Lehrer wieder eine vorbereitete Folie mit einer größeren Anzahl von Hausaufgaben für verschiedene Fächer in bunter Reihenfolge auf und die Schüler müssen diese Hausaufgaben in Kurzform eintragen (entweder bei den betreffenden Schultagen, für die sie erledigt werden sollen oder an dem Tag, an dem sie gestellt wurden). Der Lehrer gibt vorher einige mögliche Beispiele für solche Kurzform-Vermerke.

2.5. Nun gibt der Lehrer die erste Hausaufgabe für den kommenden Tag, nämlich das Material für die Anlage eines Fachheftes/einer Fachmappe zu Hause vorzubereiten und am nächsten Tag mit in die Schule zu bringen. Ob Hefte oder Mappen angelegt werden, bleibt dem Schüler überlassen, obwohl Mappen wegen der Auswechselmöglichkeit der Blätter sinnvoller sind. Ebenfalls ist dem Schüler überlassen, ob er linierte, karierte oder völlig unmarkierte Blätter benutzt. Hauptsache ist, dass das Heft/die Mappe gelingt.

(Ende des 1. Trainingstages)

3. Ein Fachheft/eine Fachmappe anlegen und führen lernen am Beispiel des Erdkundeheftes/der Erdkundemappe

3.1. Allgemeine Mitteilungen an die Schüler zu Beginn:
Das ordentliche Führen eines Fachheftes/ einer Fachmappe zwingt den Schüler zur Gewissenhaftigkeit bei den Hausaufgaben und verhindert Loseblatt-Sammlungen. Es ist ein privates kleines Buch, das sich der Schüler anfertigt. Es enthält deshalb Seitenzahlen, ein Inhaltsverzeichnis und Kapitelüberschriften. Es ist wie bei einem richtigen Buch darauf zu achten, dass die Vorder- und Rückseiten der Blätter beschrieben, Absätze gemacht und wichtige Worte oder Satzteile unterstrichen werden.

3.2. Der Lehrer lässt die Schüler die ersten Blätter der Hefte/ Mappen durchnummerieren, wobei frei gestellt ist, wohin die Seitenzahl geschrieben wird (die Einheitlichkeit innerhalb des Heftes soll aber gewahrt bleiben). Dann wird das Inhaltsverzeichnis vorbereitet (als Überschrift über die erste Seite). Nun legt der Lehrer eine Folie auf den Tageslichtprojektor mit den Erdkundethemen der Klassenstufe 5 und lässt diese Themen als Kapitel 1, "Erdkunde-Themen in der Klasse 5", in das Heft/ die Mappe eintragen und dann als Kapitel 1 im Inhaltsverzeichnis vermerken. Als Nebenzweck erfahren so Schüler und Eltern, was stofflich im Fach Erdkunde auf die Kinder zukommt.

3.3. Anschließend wird zum Lehrplan /Stoffplanthema 1 eine Arbeitsaufgabe gegeben, die ins Heft eingetragen werden soll (z.B. "Mein täglicher Schulweg") Diese Aufgabe soll bewusst als Text bearbeitet werden und die Schüler werden angewiesen, diesen Bericht zuerst auf ein Notizblatt zu

schreiben, inhaltlich und stilistisch zu überarbeiten, auf Rechtschreibfehler zu überprüfen und erst dann ins Heft/die Mappe einzutragen. So werden sie an das Vorschreiben/an Entwürfe bei schriftlichen Aufgaben herangeführt.

3.4. In ein solches Heft/ eine solche Mappe gehören gerade in Fächern wie Erdkunde, Biologie, Physik usw. auch bildliche Darstellungen/Zeichnungen. Solche selbstgestalteten Darstellungen müssen sich ebenfalls wie schriftliche Zusammenfassungen auf Wesentliches beschränken. Solche Vereinfachungen /Generalisierungen müssen aber geübt werden. Das soll an Hand einer Karte geschehen, die die Schüler als Kapitel 2 in vereinfachter Form ins Heft zeichnen und beschriften sollen. Gleichzeitig werden als Nebeneffekt Karten zeichen geübt. Als Kartenraum kann z.B. die oberrheinische Tiefebene mit den angrenzenden Gebirgen und den wichtigsten Städten (Karte im Erdkundebuch S. 13) gewählt werden (s. Anlage). Die Schüler werden angewiesen, die Flüsse vereinfacht blau geschlängelt und die Gebirge als braune gewellte Ovale zu zeichnen, die wichtigsten Städte mit roten Punkten und die höchsten Berge mit schwarzen Punkten zu markieren und die Rheinebene grün zu färben. Eine Zeichenerklärung/Legende unter der Karte soll die vereinfachte Darstellung erläutern.

4. Den Umgang mit Atlanten, Büchern und Lexika üben

Als Überleitung stellt der Lehrer die Frage, was die Schüler alles über den Rhein, den Hauptfluss der generalisierten Karte wissen. Er sammelt die Beiträge stich-wortartig an einer Tafelseite und behauptet dann, es gäbe noch viel mehr anzuschreiben, wenn man in Atlanten, Lexika und Fachbüchern nachlesen würde. Dazu müsse man die inhaltliche Ordnung dieser Nachschlagewerke kennen. Zuerst würde der Aufbau eines Atlanten behandelt.

4.1. Der richtige Umgang mit Atlanten:
Der Lehrer erklärt Inhaltsverzeichnis, Register/ Stichwortverzeichnis und Suchquadrat/Planquadrat und lässt dazu an einigen Beispielen im eingeführten Atlas der Schule üben (z.B. Oberrheinische Tiefebene, Ludwigshafen, Schwarzwald, Vogesen, Bodensee). Weil das Register alphabetisch geordnet ist und nicht alle Schüler die alphabetische Reihenfolge sicher können, lässt der Lehrer das Alphabet mehrmals aufzählen. Er lässt dann an die Tafel schreiben, wo im Atlas (Inhaltsverzeichnis und Register) etwas zum Rhein zu finden ist.

4.2. Der richtige Umgang mit einem Fachbuch:
Als Beispiel soll das Erdkundebuch der Orientierungsstufe dienen. Der Lehrer informiert, dass auch Bücher ein Inhaltsverzeichnis und ein Register haben und zusätzlich manchmal auch noch einen Worterklärungsteil. Manchmal sind aber Register und Worterklärungen zusammengefasst.

Nun wird die Klasse in 3 Gruppen aufgeteilt. Eine Gruppe sucht im Inhaltsverzeichnis nach Angaben zum Rhein, eine zweite Gruppe sucht im Register nach dem Stichwort Rhein und den Seitenangaben dazu und die dritte Gruppe blättert Seite für Seite im Buch nach einem Text mit Angaben zum Rhein. Dabei wird die Zeit gemessen, in der die einzelnen Gruppen fündig werden.

Die Gruppe, die das Inhaltsverzeichnis nach Hinweisen prüft, wird im eingeführten Buch der Orientierungsstufe nichts finden.

Die Gruppe, die das Stichwortverzeichnis prüft, wird unter dem Stichwort "Rheinschiene" die Seite 146 finden und dort eine Doppelseite über den Rhein als Hauptverkehrsader Mitteleuropas. Sie wird schneller als die dritte Gruppe diesen Text gefunden haben.

Als Lernziel sollen die Schüler erkennen, dass mühsames Durchblättern der zeit-aufwendigste Weg ist, der kürzeste dagegen die Suche im Register. Hier sollte man also prinzipiell zuerst suchen.

4.3. Der richtige Umgang mit einem Lexikon:
Bei der Benutzung von Lexika muss man die alphabetische Reihenfolge beherrschen, wissen wie in diesem Lexikon die Worte mit Umlauten (ä, ö, ü) geordnet sind und was Querverweise bedeuten. Dazu wird immer 2 Schülern ein Lexikon, z.B. ein Dudenlexikon, ein Sachlexikon ausgeteilt.

Man lässt die Schüler verschiedene vorgegebene Worte suchen, auch solche mit Umlauten, und fragt nach ihrer Rechtschreibung oder Bedeutung.

Man lässt die Schüler nach vorgegebenen Worten suchen, bei denen Querverweise angegeben sind, die man dann wiederum nachschlagen lässt. So weitet man sein Wissen zu einem bestimmten Begriff allmählich aus.

5. Verschiedene Formen selbstständigen Lernens in der Schule: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit

Die Schüler werden dem Lehrer zustimmen, dass längeres Zuhören anstrengend ist und dass Schüler viele Aufgaben auch selbstständig lösen können. Das kann in Einzelarbeit oder in Form der Gruppenarbeit erfolgen. Die Schülergruppe besteht aus drei oder mehr Schülern. Je größer die Gruppe ist, desto leichter können sich aber weniger fleißige Schüler an fleißige "anhängen" und deren Ergebnisse übernehmen. Deshalb soll bei Gruppenarbeit die Gruppe relativ klein bleiben, damit jeder Teilnehmer gezwungen ist, eigene Beiträge beizusteuern. Solche Gruppenarbeit muss aber geübt werden. Das solle jetzt erfolgen.

5.1. Einzelarbeit haben die Schüler bereits wiederholt praktiziert, z.B. zu Hause und am 1. Trainingstag bei dem Lesen von Texten. Ein weiteres Üben ist nicht notwendig.

5.2. Partnerarbeit ist immer dann angebracht, wenn die Aufgabe nicht zu schwer ist. Die Schüler sollen jetzt in Partnerarbeit (je eine Bank sei eine Zweiergruppe) aufschreiben, welche Kontinente und Ozeane es auf der Erde gibt, welche Ozeane die einzelnen Kontinente einrahmen und wie diese Kontinente und Meere auf der Erde verteilt sind. Als Hilfen sollen der Erdkundeatlas und eventuelle Karten im eingeführten Erdkundebuch benutzt werden. Anschließend werden die Ergebnisse gemeinsam verglichen und eventuell berichtigt.

5.3. In der folgenden 4er Gruppenarbeit soll eine etwas umfangreichere Aufgabe gemeinsam bewältigt werden, nämlich die deutschen Bundesländer der Größe nach mit ihren Landeshauptstädten aufzuschreiben und dahinter anzugeben, in welchem Teil Deutschlands sie liegen (Himmelsrichtungen). Als Hilfen sollen wieder Atlaskarten und eventuell politische Karten im eingeführten Erdkundebuch benutzt werden. Anschließend werden die Ergebnisse gemeinsam verglichen.

(Ende des 2. Trainingstages)

6. Hauptformen der Leistungsbewertung in der Schule

Als Übergang zu diesem Thema wird die Klasse gefragt, wie der Lehrer die erbrachten Leistungen/ Arbeitsergebnisse der 2 Trainingstage und später diejenigen der Orientierungsstufe bewerten kann. Der Lehrer sammelt Vorschläge zuerst an der Tafel und ergänzt bzw. fasst dann zusammen: Für eine Benotung gib es verschiedene Möglichkeiten, z.B. die Beiträge zum Unterrichtsgespräch, die Kontrolle der schriftlichen Hausaufgaben, der mündliche Bericht über die Hausaufgaben, die schriftliche Hausaufgabenüberprüfung, der Halbjahrestest /Haupttest in Nebenfächern und die Klassenarbeit in Hauptfächern. Solche Möglichkeiten sollen jetzt praktisch geübt werden. Die Schüler können sich, wenn ihnen eine Note zusagt, diese bereits für das 1. Halbjahr der Klassenstufe 5 eintragen lassen.

6.1. Beiträge zum Unterrichtsgespräch: Der Lehrer fragt die Klasse, welche Schüler bisher besonders gut mündlich mitgearbeitet haben, notiert deren Namen an der Tafel und bittet die Schüler, die ihnen für diese Mitarbeit gerecht erscheinenden Noten durch Hochhalten einer entsprechenden Fingeranzahl wortlos anzuzeigen. Er selber notiert seine Beurteilung auf einen Notizzettel. Dann stellt er das Ergebnis der Schüler vor (die Bandbreite der Beurteilungen und die Häufigkeit der angezeigten Noten), gibt seine eigene Beurteilung bekannt und begründet sie. Ein nachfolgendes Unterrichtsgespräch soll die Beurteilungskriterien aus der Sicht des Lehrers verdeutlichen, es soll den Schülern aber auch mitgeteilt werden, dass der Lehrer wichtige Hinweise aus den Schülerbeurteilungen zu übernehmen bereit ist. Aber ein genereller Kompromiss zwischen Schülerbeurteilungen und Lehrerbeurteilung sei nicht der normale Weg, weil Schüler erst allmählich die Kriterien einer Leistungsbeurteilung lernen müssten und manche Schüler zu ungerechten "Mitgefühlnoten" neigen.

6.2. Bewertung der schriftlichen Hausaufgaben: Der Lehrer lässt mehrere Hefte mit den schriftlichen und zeichnerischen Arbeiten der ersten beiden Trainingstage vorne auf einen Tisch legen, legt vor jedes Heft einen Notizzettel, schreibt auf die nach unten liegende Seite dieser Notizzettel seine Beurteilung und bittet alle Schüler an den Heften vorbeizugehen und ihre Beurteilungen wortlos auf

die Oberseiten der Notizzettel zu schreiben. Dann wird das Ergebnis der Schülerbeurteilungen durch den Lehrer bekannt gegeben und mit seiner Beurteilung verglichen. Abweichende Beurteilungen werden wie oben besprochen.

6.3. Mündlicher Vortrag: Der Lehrer bittet einige Schüler (z.B. 4 Schüler für jede Klassenzimmerecke) nacheinander über ausgewählte Themen und Ergebnisse der bisherigen zwei Trainingstage zu berichten. Dann soll die Klasse wieder stumm mit Fingeranzeige ihre jeweiligen Noten mitteilen. Anschließend wird wieder wie unter 6.1./ 6.2. verfahren.

6.4. Schriftliche Hausaufgabenkontrolle: Der Lehrer informiert über die Bedingungen einer schriftlichen Hausaufgabenkontrolle, teilt eine vorbereitete Hausaufgabenkontrolle zu den Themen Kontinente/Ozeane/Bundesländer aus und bittet, die gestellten Fragen in maximal 15 Minuten zu beantworten. Die Fragen sind so gestellt, dass als richtige Antwort jeweils nur 1 richtiges Fachwort hinzuschreiben ist (s. Anlage). Dann wird die eingesammelte Hausaufgabenkontrolle zur Korrektur durch die Schüler wieder ausgeteilt, aber so, dass kein Schüler seine eigene Arbeit erhält, sondern jeder eine fremde Arbeit korrigiert, wobei der Lehrer die richtigen Antworten anschreibt. Er muss vorher allerdings die Schüler fragen, ob alle mit diesem Verfahren einverstanden sind, und muss Arbeiten von Schülern, die dieses Verfahren nicht tolerieren, selbst korrigieren.

6.5. Größere schriftliche Arbeiten: Halbjahrestests/ Haupttests und Klassenarbeiten werden nun auf dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Hausaufgabenkontrolle nur theoretisch erklärt, aber einige gute Muster aus höheren Klassen als Anschauungsmaterial vorgestellt.

7. Der richtige Lernplatz und das richtige Lernen zu Hause

Alle Schüler sollen jetzt aufschreiben, wo sich ihr Arbeitsplatz zu Hause befindet (z.B. im Wohnzimmer, im eigenen Zimmer, am Fenster oder an der Wand, mit Telefon, Radio, Fernsehen oder PC in der Nähe, geteilt mit anderen Geschwistern usw.) und wie sie sich die Zeit für die Erledigung der Hausaufgaben einteilen (direkt nach dem Mittagessen, erst abends, in Etappen über den Nachmittag verteilt usw.). Mehrere freiwillige Schüler beschreiben dann ihren Arbeitsplatz für Schulaufgaben, die täglichen Störungen und ihre Zeiteinteilung für die Erledigung der Hausaufgaben. Dann sollen im Unterrichtsgespräch günstige Bedingungen und richtige Zeiteinteilung für die Hausaufgabenerledigung erarbeitet werden (heller Arbeitsplatz; Radio, Fernsehen, PC usw. sind ausgeschaltet; eine kurze Erholung nach dem Mittagessen; die Hausaufgaben werden in einem Aufwand oder nur kurzzeitig unterbrochen erledigt; Hausaufgaben am späten Abend sollen vermieden werden usw.). In Gruppenarbeit werden anschließend Plakate mit einem idealen Arbeitsplatz, einem nicht empfehlenswerten Arbeitsplatz, einer richtigen Zeiteinteilung oder einer falschen Zeiteinteilung angefertigt, in der Klasse aufgehängt und besprochen.

8. Möglichkeiten der Materialbeschaffung für Unterricht und Hausaufgaben

In einem letzten Rundgespräch werden wichtige Möglichkeiten der Material und Informationsbeschaffung an der Tafel gesammelt, z.B. Schulbuch, Schülerlexikon, Fach/Sachbücher, PC Programme, Internet, Erwachsene fragen, Zeitungen, Büchereien usw. Es wird eindringlich darauf hingewiesen, dass ein heutiger Schüler unverzichtbar ein Rechtschreibelexikon und ein kleines Schülerlexikon benötigt. Muster dafür werden vorgestellt. Als Übung werden einige Rechtschreibprobleme (ohne Lösungen) und einige häufiger vorkommende Fachbegriffe (ohne Erklärungen) an die Tafel geschrieben und einige Schüler gebeten, mit Hilfe der ausgeteilten Lexika die richtige Schreibform bzw. die Bedeutung herauszufinden.

(Ende des 3. Trainingstages)

Kontrolltest: Kontinente, Ozeane und Bundesländer Deutschlands

Name: Klasse: Datum:

1. Wie heißt der größte Kontinent der Erde? .....
2. Wie heißt der eisbedeckte Kontinent rund um den Südpol?
   .....
3. Welcher nicht von Eis bedeckte kleine Kontinent liegt ebenfalls nur auf der Südhalbkugel? .....
4. Von welchem Ozean wird Afrika im Osten begrenzt?
   .....
5. Von welchem Ozean wird Nordamerika im Osten begrenzt?
   .....
6. Wie heißt das nördlichste deutsche Bundesland?
   .....
7. Wie heißt das größte deutsche Bundesland? .....
8. In welchem Bundeslandes liegt der Stadtstaat Berlin?
   .....
9. Welches kleine Bundesland grenzt im Südwesten an Rheinland-Pfalz?
   .....
10. Welches Bundesland grenzt im Südwesten an Rheinland-Pfalz?
    .....
11. Wie heißt die Landeshauptstadt von Bayern?
    .....
12. Wie heißt die Landeshauptstadt von Baden-Württemberg?
    .....

Note: Punkte:

Antworten zum Kontrolltest

Zu 1: Asien.
Zu 2: Antarktis.
Zu 3: Australien.
Zu 4: Afrika wird im Osten vom Indischen Ozean begrenzt.
Zu 5: Nordamerika wird im Osten vom Atlantischen Ozean begrenzt.
Zu 6: Schleswig-Holstein.
Zu 7: Bayern.
Zu 8: Berlin liegt mitten in Brandenburg.
Zu 9: Das Saarland grenzt im Südwesten an Rheinland-Pfalz.
Zu 10: Nordrhein Westfalen grenzt im Norden an Rheinland-Pfalz.
Zu 11: München.
Zu 12: Stuttgart.

Punkte und Notenzuordnung:
12 Punkte = sehr gut
11-10 Punkte = gut
9-8 Punkte = befriedigend
7-6 Punkte = ausreichend
5-2 Punkte = mangelhaft
1-0 Punkte = ungenügend

Block-Methodentraining in der Klassenstufe 6

Der Umgang mit Texten

(Oientierendes/ sichtendes Lesen, gründliches Lesen, Fremdworte erklären, unterstreichen, kürzen, Spickzettel, freier Vortrag, Visualisierung)

1. Allgemeine Einleitung

Die hier vorangestellten Hinweise gelten im Grunde für alle Klassenstufen, wenn es sich um Methoden zum Umgang mit Texten handelt, besonders aber für die Klassenstufe 6, die solches Methodentraining vermutlich erstmals so intensiv erlebt. In der Klassenstufe 5 ist dieses Methodentraining der Textbearbeitung noch zu schwer.

1.1. Ein solches Methodentraining ist ein Übungsprozess, der das ganze Schuljahr über und in allen Fächern stattfinden muss. Es wäre deswegen falsch zu hoffen, mit einer mehrtägigen Trainingseinheit zu Beginn eines jeden Schuljahres, auf der möglichst viele Lernmethoden vorgestellt werden, seien die notwendigen Lernhilfen für den Rest des Schuljahres ausreichend vermittelt. Neue Lernmethoden müssen sich durch ständiges Üben einschleifen.

1.2. Es ist auch zu prüfen, ob es nicht sinnvoller ist, für jede Jahrgangstufe nur einige wenige, jeweils neue Lernmethoden auszuwählen, zu Beginn eines jeden Halbjahres nur 1 bis 2 Tage ein Kompakt-methodentraining mit diesen wenigen ausgewählten Lernmethoden durchzuführen und dann während des ganzen Schuljahres besonderen Wert auf deren Festigung zu legen. Erst in der Klassenstufe 10 hätten die Schüler dann die ganze Palette der Lernmethoden zum Umgang mit Texten kennen gelernt und geübt.

1.3. Methodentraining sollte besonderen Wert auf die Erfahrung des praktischen Nutzens für das eigene Lernen legen. Es sollte deswegen eine sachliche Arbeitsatmosphäre während dieser Zeit in der Klasse bestehen. Lustige Spielchen, eine Spaßatmosphäre können die Ernsthaftigkeit bezüglich der Nutzen-Erfahrung mindern. Es sollte deswegen im Anschluss an eine Übungseinheit nicht gefragt werden, ob sie Spaß gemacht hat, sondern ob sie Nutzen gebracht hat.

1.4. Methodentrainingstage können eine solche Nutzen-Erfahrung weniger gut vermitteln, wenn sie stofflich aus einer Fülle von Übungsmosaiken aus verschiedenen Stoffgebieten und Fächern zusammengesetzt werden. Das verzettelt die Aufmerksamkeit und mindert die Ernsthaftigkeit der Schüler. Jede Trainingseinheit sollte zumindest in der Orientierungsstufe nur an wenigen gut geeigneten Stoffgebieten eines Faches die notwenigen Methoden, Übungsschritte und Nutzen-Erfahrungen verdeutlichen.

1.5. Diese wenigen Stoffgebiete werden als wichtiger Nebeneffekt während dieser Trainingstage besonders gründlich behandelt und sparen dadurch in diesem Fach, auf das ganze Schuljahr bezogen, Zeit ein, die dann anderen Fächern zugute kommen kann. Methoden-Trainingstage sollen also keinen Zeitverlust bezüglich der vom Lehrplan vorgegeben Themen bedeuten.

1.6. Wie lange die nachfolgenden Übungsschritte dauern, kann nicht genau vorausgeschätzt werden. Das hängt von dem Leistungsniveau der Klasse ab. Vermutlich gelten aber als grobe Faustregel die nachfolgend angegebenen Zeiträume.

2. Die einzelnen Schritte des Methodentrainings

Als Beispiele für das Methodentraining in der Klassenstufe 6 sollen die beiden Themen "Deutschland im Überblick" (s. Anlage) und " Rheinland-Pfalz im Überblick" (s. Anlage) bearbeitet werden. Als stoffliche Orientierung diente ein inhaltlich veränderter Text in einem eingeführten Erdkunde Schulbuch. Jede Schule in einem anderen Bundesland wird bezüglich ihres Bundeslandes leicht eigene Texte anbieten können.

Dieses Methodenüben ist auf 3 Tage verteilt geplant. Während des 1. Tages, an dem die geplanten Methodenschritte vorgestellt und eingeübt werden, sollte überwiegend in Form von Einzelarbeit und Partnerarbeit gearbeitet werden, damit jeder Schüler gezwungen ist, sich intensiv mit den Methoden vertraut zu machen und sich nicht, wie es bei der mehrköpfigen Gruppenarbeit möglich ist, hinter

fleißigen Schülern einer Gruppe verstecken kann. Nur bei den Vortragsübungen sind als jeweilige Zuhörer eine mehrköpfige Gruppe und das Plenum vorgesehen.

2.1. Wie gründliches Lernen erschwert wird.

2.1.1. Orientierendes /sichtendes Lesen dient der raschen Durchsicht größerer Textmengen auf geeignete Informationen hin, um sich dann mit den geeigneten Texten genauer zu beschäftigen. Man überfliegt dabei Absätze und Textpassagen, überspringt ganze Sätze und Abschnitte, liest bevorzugt dick Gedrucktes/ Markiertes und hat nach kurzer Zeit herausgefunden, welches Grobthema in dem betreffenden Text behandelt wird und ob sich dieser Text für die jeweilige Aufgabe/Zielsetzung eignet.

Orientierendes /sichtendes Lesen ist für das gründliche Einprägen von Textinhalten völlig ungeeignet. Leider nimmt diese Methode aber bei der heutigen Informationsflut notgedrungen oder ungewollt bei Schülern wie Erwachsenen immer mehr zu. Den Schülern soll zu Beginn des Methodentrainings in der Klassenstufe 6 deutlich gemacht werden, wofür orientierendes/sichtendes Lesen geeignet ist und wofür nicht.

Die Schüler werden informiert, wie orientierendes /sichtendes Lesen geht und dann gebeten, nacheinander die kopierten Texte über "Deutschland im Überblick I und II" und "Rheinland-Pfalz im Überblick" auf ihre Inhalte hin zu sichten. Für jede Seite wird 1 Minute Zeit zum Überfliegen gegeben. Anschließend wird danach gefragt, welche Grobinhalte auf den flüchtig gelesenen Seiten behandelt werden. Dann werden 3 Schüler nacheinander aufgefordert, genauer über die Inhalte der Seiten zu berichten. Das wird nicht möglich sein. Als Lernziel dürfte allen einsichtig werden, dass orientierendes/sichtendes Lernen zum genaueren Informieren und Behalten die ungeeignete Methode ist.

2.1.2. Die Schüler werden nun gebeten, den Text "Deutschland im Überblick I" genauer durchzulesen und ihn sich dann in Gruppen gegenseitig mit eigenen Worten bei geschlossenem Buch zu erzählen. Dann soll in einem Rundgespräch ausgewertet werden, wie gut der Inhalt behalten und mit eigenen Worten wiedergegeben wurde. Das Ergebnis dürfte sein, dass die meisten Schüler den Inhalt nicht gänzlich verstanden hatten und ihn sich auch nicht so merkten, dass eine Wiedergabe des ganzen Inhaltes möglich war. Man kann die Schüler nach der stillen Lektüre auch bitten, den Inhalt der Seite bei geschlossenem Buch mit eigenen Worten schriftlich wiederzugeben. Dann werden einige Niederschriften per Zufall ausgewählt und vorgelesen. Anschließend folgt das Rundgespräch über den (vermutlich) nur mäßigen Erfolg. Als Lernziel sollte allen klar werden, dass reines Lesen von Fachtexten, auch wenn es intensiv ist, meist nicht den guten Verstehens- und Merkeffekt bringt, den man für langfristiges Behalten wünscht.

Nun soll den Schülern mitgeteilt werden, dass für einen solchen Text, um ihn dauerhaft zu behalten und ihn mit eigenen Worten wiederzugeben, bestimmte methodische Einzelschritte und mehr Zeit notwendig sind. Das soll nachfolgend geübt werden.

2.2. Der erste Schritt zur erfolgreichen Textbearbeitung ist das Verständnis jeden unbekannten Wortes.

Die Schüler sollen sich den Text wieder durchlesen und alle unbekannten oder schwierigen Worte untereinander auf ein Blatt schreiben. Dann werden alle unbekannten Worte erklärt (wenn möglich mit einem Schülerlexikon auf jeder Bank oder in einem Rundgespräch mit Lehrerunterstützung) und die Erklärungen hinter die notierten Worte geschrieben. Den Schülern soll dabei bewusst werden, dass sie alle neben dem Rechtschreibelexikon auch ein Schülerlexikon mit Worterklärungen benötigen. Dann sollen diese Fremdworte in Partner- oder Gruppenarbeit so lange abgefragt werden, bis alle Schüler sie mit Erklärungen beherrschen.

2.3. Der zweite Schritt zur erfolgreichen Textbearbeitung ist das Unterstreichen bzw. Markieren wichtiger Textteile.

Die Schüler werden nun gebeten, wichtige Textteile zu unterstreichen/zu markieren. Vorher ist ihnen zu erklären, dass zu vieles Unterstreichen das Hervorheben wichtiger Textteile mindert. In einem anschließenden Rundgespräch soll versucht werden, eine gewisse Einheitlichkeit des Unterstrichenen/

Markierten zu erreichen. Anschließend sollen die Schüler alle unterstrichenen/markierten Textteile fortlaufend auf ein Blatt schreiben und daraus einen kürzeren Text verfassen.

2.4. Der dritte Schritt zur erfolgreichen Textbearbeitung ist das Anfertigen eines Spickzettels

Die Schüler werden darüber informiert, dass dieser gekürzte Text eine gekürzte Inhaltsangabe darstellt. Wenn man darin wieder nur das Wichtige unterstreicht/markiert, dann ist das die eigentliche Kernaussage des Textes. Wenn man diese auf einen kleinen Notizzettel schreibt, hat man auf diesem die wichtigsten Textaussagen festgehalten. Man kann einen solchen Notizzettel gut für den mündlichen Vortrag verwenden und dann "erlaubten Spickzettel" nennen. Er hilft, sich wieder an vergessene Textinhalte zu erinnern und nicht im Vortrag zu stocken.

2.5. Das Üben des freien Kurzvortrags mit einem Notizzettel

Die Schüler sollen nun von dem Text "Deutschland im Überblick I" einen solchen "Spickzettel" anfertigen. Dann werden Gruppen gebildet und in jeder Gruppe hält 1 Schüler leise einen kurzen Vortrag mit Hilfe seines Spickzettels. Darauf halten 3-4 Schüler (Ausgewählte nach dem Zufallsprinzip, Freiwillige oder von den Gruppen Vorgeschlagene) nacheinander vor der Klasse ihren freien Vortrag mit Spickzettel (die jeweils Nicht-Vortragenden warten vor der Tür). Es werden die Stärken und Schwächen der Vorträge anschließend im Klassenplenum besprochen. Die Schüler werden bei diesen Kurzvorträgen gebeten, vor der Gruppe stehend zu referieren (den Standort können sie sich dabei frei wählen), damit sie allmählich die Angst vor einer Zuhörerschaft abbauen, und etwas hin und her zu gehen, wenn sie merken, dass sie sich stärker verkrampfen.

2.6. Das Beantworten eines Kontrolltestes als Erfolgskontrolle für die vorangegangene Textbearbeitung

Anschließend wird allen Schülern ein Kontrolltest vorgelegt, in dem mit 12 Fragen nach 15 Begriffen aus der bearbeiteten Seite gefragt wird (s. Anlage). Die Schüler haben also für jeden Antwort-Begriff ca. 1 Minute Zeit. Dieser Kontrolltest wird zu Beginn des 2. Unterrichtstages korrigiert zurückgegeben.

(Ende des 1. Trainingstages)

3. Anwenden der gelernten Methodenschritte auf einen etwas schwierigeren Text und die Visualisierung der Textbearbeitung

Am 2. Methodentrainingstag sollen überwiegend in Partner oder Gruppenarbeit mit wenig Unterrichtslenkung durch den Lehrer die gelernten Methodenschritte selbstständig und erweitert an einem Text geübt und angewandt werden, der inhaltlich an die am 1. Tag bearbeitete Seite anschließt, nämlich am Arbeitstext "Deutschland im Überblick II". Denn alles Neue muss gut eingeübt werden, damit es dauerhaft als Kompetenz zur Verfügung steht. Und an diesem 2. Tag sollte den Schülern beim praktischen Bearbeiten dieses Arbeitstextes einsichtig werden, dass die am Tag vorher kennen gelernten Methodenschritte Vorteile für das Behalten und Vortragen mit sich bringen.

3.1. Das System 2.1. bis 2.4. wird nun auf diesen etwas schwierigeren und längeren Textteil angewendet, bis wieder ein "Spickzettel" auch über diesen Textteil vorliegt.

3.2. Nun werden die Schüler gebeten, aus den beiden Spickzetteln dieser beiden Tage durch weitere Kürzungen nur noch einen zu machen. Dieser Spickzettel ist dann die Grundlage für eine weitere Runde von Vortragsübungen (vor der Gruppe und vor dem Plenum).

Da die Schüler am 1. Tag wichtige Einzelschritte einer Textbearbeitung kennen gelernt haben, wird die Bearbeitung des zweiten Arbeitstextes nur noch einen Teil des 2. Schultages einnehmen und es wird noch Zeit für einen weiteren Methodenschritt sein, nämlich für die Visualisierung. Visualisierungsformen gibt es mehrere (Bilder, Filme, Dias, Folien, Diagramme, Karten, Profile usw.). Zum einen können nicht alle diese Formen während der Trainingstage vorgestellt werden, zum anderen sind anspruchsvollere Formen prinzipiell auf die Methodentrainingstage in höheren Klassenstufen zu verschieben. Nur 2 einfachere erdkundetypische Formen sollen geübt werden.

4. Visualisieren eines Textinhaltes durch die Schüler

Texte werden am besten behalten, wenn sie gelesen, gehört, geschrieben und visualisiert werden. Im Fach Erdkunde bietet sich die Möglichkeit der Visualisierung in Form von Karten oder Landschaftsprofilen an. Wenn die Schüler die Visualisierungen noch selber gestalten, ist der Merkeffekt noch größer. Die Schüler sollen nun das Thema "Deutschland im Überblick" visualisieren. Dafür wird ihnen die Form einer einfachen Landkarte von Deutschland oder ein einfaches Profil von Deutschland von Nord nach Süd angeboten. Für beide Möglichkeiten haben sie Vorbilder in jedem Erdkundebuch. Es müssen ihnen aber einfachere Muster der Visualisierung angeboten werden. Der Lehrer zeichnet dazu einige Karten bzw. Profile in grob generalisierter Form an). Die verlangten Visualisierungsformen können in Gruppen oder Einzelarbeit angefertigt werden. Die erstellten Karten bzw. Profile sollen dann in der Klasse ausgelegt, von allen begutachtet und mit Beurteilungen/Punkten auf einem daneben liegenden Blatt versehen werden. Die besten Formen der Visualisierung werden der Klasse ausgehängt.

Anschließend wird wieder von allen Schülern ein Kontrolltest (s. Anlage: Kontrolltest Nr. 1) geschrieben, in dem mit 12 Fragen nach 20 wichtigen Begriffen aus dem Arbeitstext II gefragt wird. Die Schüler haben also für jeden Antwort-Begriff ca. 45 Sek. Zeit. Dieser Test wird zu Beginn des 3. Trainingstages korrigiert zurückgegeben. Anschließend haben die Schüler frei.

(Ende des 2. Trainingstages)

5. Das Üben der gelernten Methodenschritte an einem noch etwas schwierigeren, aber inhaltlich verwandtem Text

Nun sollen alle gelernten Text-Bearbeitungsschritte möglichst selbstständig auf das Thema "Unser Bundesland im Überblick" (s. Anlage: Arbeitstext über Rheinland-Pfalz) angewandt werden. Dafür ist ein 3. Schultag überwiegend in Form von Gruppenarbeit (3er und 4er Gruppen) vorgesehen. Als Visualisierungsvorbilder wird auf Karten des jeweiligen Bundeslandes in den eingeführten Erdkundebüchern hingewiesen.

Die Schülergruppen werden unterschiedlich schnell arbeiten und zeitlich unter-schiedlich werden die Bearbeitungsergebnisse vorliegen. Nach der gemeinsamen Beurteilung der Visualisierungsarbeiten wird ein Kontrolltest geschrieben (s. Anlage), in dem nach 30 Begriffen zum jeweiligen Bundesland gefragt wird. Die Schüler haben also ca. 15 Sek. Zeit für jeden Antwort-Begriff. Danach haben alle Schüler frei.

(Ende des 3. Trainingstages)

6. Abschlussbemerkung

Mit diesem Methodentraining zum richtigen Umgang mit Texten sollen die Methodenschritte sichtendes Lesen, Fremdworte und Fachworte erklären, unterstreichen /markieren, kürzen, Merkzettel schreiben, visualisieren und freier Vortrag geübt werden. Zur Ergebniskontrolle werden Kontrolltests geschrieben. Diese Methodenschritte müssen kontinuierlich in der ganzen Klassenstufe 6 weiter geübt werden, damit man in den höheren Klassen darauf aufbauen kann.

Arbeitstext: Deutschland im Überblick I
(mit Veränderungen; orientiert nach: Geographie, Mensch und Raum, 5/6, Orientierungsstufe Rheinland-Pfalz, Cornelsen Verlag, Berlin 1994/97, S. 24f)

Die Bundesrepublik Deutschland hat zu ihren Nachbarländern meist keine natürlichen Grenzen. Darunter versteht man Grenzen, die durch Gebirge, Meere oder Flüsse gebildet werden. Nur Nord und Ostsee im Norden sowie die Alpen im Süden können als natürliche Grenzen für Deutschland angesprochen werden. An den anderen Stellen setzen sich die Hauptlandschaften ohne Unterschiede über die Grenzen fort.

Deutschland lässt sich von Norden nach Süden in 4 Hauptlandschaften untergliedern: Norddeutsches Tiefland, Mittelgebirgsland, Alpenvorland und deutsche Alpen. Das Norddeutsche Tiefland ist flach und steigt nicht über 200 m an. An Nordsee und Ostsee liegen wichtige Hafenstädte; teilweise tragen sie den Beinamen "Hansestädte". Diese Hafenstädte hatten sich schon im Mittelalter mit anderen Städten zu einem Handelsbund, Hanse genannt, zusammenge-schlossen. Die großen Hafenstädte Hamburg und Bremen liegen weiter im Landesinneren an den Flüssen Elbe und Weser.

Die Nordseeküste ist durch den 6-stündigen Wechsel von Ebbe (normales Niedrigwasser) und Flut (normales Hochwasser) geprägt. An der Nordseeküste müssen sich die Menschen durch Deiche gegen die Flutwellen des Meeres schützen. Mit Hilfe von Deichen gewinnt man auch neues Land aus dem Wattenmeer. Das ehemals zum Wattenmeer gehörende Land nennt man Marsch. Dieses feuchte Gebiet wird vorwiegend für Wiesen und Weiden genutzt. Die Bauern betreiben hauptsächlich Milchwirtschaft. An diese Marschen schließen sich nach Süden hin etwas höher gelegene und trockenere Gebiet an, die Geest genannt werden. Hier wird mehr Ackerbau betrieben. Ausgedehnte Seenlandschaften in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern sind neben den Meeresküsten beliebte Feriengebiete.

Am Nordrand der Mittelgebirge liegen die fruchtbarsten Gebiete Deutschlands, die man Börden nennt. Hier baut man vor allem Weizen und Zuckerrüben an. Viele große Städte und Verdichtungsräume liegen ebenfalls am Nordrand der Mittelgebirge. Dazu gehört auch das Ruhrgebiet. Es ist der größte Verdichtungsraum in Deutschland, weil hier viele große Industriestädte dicht zusammen liegen. Es heißt auch Rheinisch-Westfälisches Industriegebiet.

Arbeitstext: Deutschland im Überblick II
(mit Veränderungen; orientiert nach: Geographie, Mensch und Raum, 5/6, Orientierungsstufe Rheinland-Pfalz, Cornelsen Verlag, Berlin, 1994/97, S. 26 f)

Die Mitte von Deutschland wird von den vielen Mittelgebirgen gekennzeichnet. Dieses Mittelgebirgsland wird durch viele Täler und Beckenlandschaften vielfältig untergliedert. Einige dieser Mittelgebirge erreichen Höhen von über 1000 m. Dazu gehören z.B. der Harz, der Thüringerwald und der Schwarzwald. Wegen den meist kühlen oder kalten Wintern und den nur mäßig warmen Sommern sind diese Mittelgebirge wenig für anspruchsvollere Ackerfrüchte geeignet. Meistens betreibt man dort nur Viehzucht oder baut auch widerstandsfähige Getreidesorten und Kartoffeln an. Die Besiedlung ist deswegen auch gering. Harz und Erzgebirge waren schon im Mittelalter bedeutende Erzbergbaugebiete und deswegen etwas dichter besiedelt. Heute sind diese Erzgänge aber erschöpft.

Im Mittelgebirgsraum haben sich die Menschen hauptsächlich in den Flusstälern und in den Beckenlandschaften angesiedelt. Gute klimatische Bedingungen und bessere Böden erlauben dort eine ertragsreichere Landwirtschaft. Außerdem findet in den Tälern der Auto und Eisenbahnverkehr günstigere Bedingungen und einige größere Flüsse sind schiffbar. So sind die Verdichtungsräume Rhein-Main, um Stuttgart oder um Nürnberg-Fürth entstanden.

Das breiteste und klimatisch günstigste Tal ist der Oberrheingraben zwischen Basel und Mainz. Hier wachsen wärmeliebende Nutzpflanzen wie Wein, Zuckerrüben, Obst. Das Rheintal ist die wichtigste nordsüdgerichtete Verkehrslinie Mitteleuropas (Straßen, Autobahnen und Bahnlinien) und der Rhein ist die wichtigste internationale Wasserstraße Europas. Er verbindet die Schweiz, Frankreich, Deutschland, Belgien und die Niederlande mit dem größten Hafen der Welt, dem niederländischen Hafen Rotterdam.

Im Süden Deutschlands trennt die Donau die Mittelgebirgslandschaft und das Alpenvorland voneinander. Nur wenige Teile weisen gute Böden auf, meistens herrschen Viehzucht, besonders Milchviehzucht vor. Das Allgäu südlich des Bodensees, eine Übergangszone zwischen Alpenvorland und Alpen, ist besonders für seine Milchviehzucht und Milchprodukte bekannt. Das südliche Alpenvorland und die angrenzenden deutschen Alpen sind beliebt Urlaubsgebiete, sowohl im Sommer als auch im Winter. Wichtigster Verdichtungsraum im Alpenvorland ist der Raum um München.

Der deutsche Anteil an den Alpen ist gering. Nur die Allgäuer Alpen, die Bayerischen Alpen und die Berchtesgadener Alpen gehören zu Deutschland. Deutschlands höchster Berg ist die Zugspitze in den Bayerischen Alpen mit rund 3000 m. Das Nebelhorn in den Allgäuer Alpen ist ca. 2000 m hoch, der Watzmann in den Berchtesgadener Alpen rund 2700 m hoch.

In Deutschland leben rund 81,5 Mio. Menschen, die Mehrzahl in den Verdichtungsräumen. Die Bundeshauptstadt ist Berlin, vor der Wiedervereinigung im Jahre 1990 war es Bonn. Deutschland ist in 16 Bundesländer untergliedert, deswegen heißt Deutschland in politischer Hinsicht auch Bundesrepublik. Besonders kleine Bundesländer sind die Stadt-Staaten Hamburg, Berlin und Bremen, weil ihre Fläche sich weitgehend nur auf ihr Stadtgebiet beschränkt.

Arbeitstext: Rheinland-Pfalz im Überblick
(mit Veränderungen; orientiert nach: Geographie, Mensch und Raum, 5/6, Orientierungsstufe Rheinland-Pfalz, Cornelsen Verlag, Berlin, 1994/97, S. 16 f)

Rheinland-Pfalz ist ein kleineres Bundesland im Südwesten von Deutschland. Sein Nordteil gehört zum großflächigen Rheinischen Schiefergebirge. Dieses wirkt aber nicht wie ein großes Gebirge, sondern mehr wie eine Hochfläche, die durch Flüsse zergliedert ist und nur von einigen kleineren Höhenzügen überragt wird. Rhein, Mosel und Lahn zerteilen das Schiefergebirge in die Teilgebirge Hunsrück, Eifel, Westerwald und Taunus. Ab Bingen durchfließt der Rhein ein enges Tal, das durch seine vielen Burgen und Sagen international bekannt geworden ist.

Der größte Teil des Schiefergebirges besteht aus dem Gestein Schiefer, der häufig zum Decken der Dächer und zum Verkleiden der Hauswände benutzt wurde und noch wird. Der Schiefer entstand aus Meeresablagerungen. Nur die Eifel ist vulkanischen Ursprungs und hat vulkanische Gesteine. Erloschene Vulkankegel und runde Vulkanseen, Maare genannt, deuten darauf hin. Ein bekanntes Maar ist der See von Maria Laach.

Das Klima im Rheinischen Schiefergebirge ist windig, feucht und rauh. Da die Sommer dort kühl sind und die Winter feucht und kalt, wird nur wenig Getreide, dafür mehr Kartoffeln, Futterrüben und Raps angebaut und mehr Viehzucht betrieben. Überall findet man dort deswegen Wiesenflächen.

Rhein, Mosel und Lahn haben sich tief in das Schiefergebirge eingegraben. Ihre Flusstäler im Windschutz der Gebirge haben mit milden Wintern und warmen Sommern ein besseres Klima. An den Hängen wird deswegen Wein angebaut und in den Tälern Obstanbau betrieben. Diese Täler sind wichtige Verkehrslinien für den Tourismus. In diesen Tälern leben deswegen mehr Menschen als auf den Hochflächen des Schiefergebirges.

Im Süden von Rheinland-Pfalz liegt der Pfälzer Wald, ein dicht bewaldetes und nur dünn besiedeltes Gebirge. Er ist ein weit bekanntes Wander- und Erholungsgebiet. Im nördlichen Teil des Pfälzer Waldes liegt die Industriestadt Kaiserslautern, im südlichen Teil Pirmasens, früher ein Zentrum der Schuhindustrie.

Im Osten fällt der Pfälzer Wald ziemlich steil zum Oberrheintal hin ab. Dieser Hang heißt die Haardt. An den Hängen der Haardt, im Windschutz des Pfälzer Waldes, herrscht ein besonders günstiges Klima. Die Sommer sind warm, die Winter häufig frostfrei. Deswegen wächst hier viel Wein, daneben Edelkastanien (Maronen), Mandeln und Feigen. Hier verläuft auch die deutsche Weinstraße. Außerdem liegen hier viele Burgen und Schlösser. Bekannt sind z.B. die mittelalterliche Ruine Trifels und das Hambacher Schloss. Das Oberrheinische Tiefland/der Oberrheingraben und das zwischen dem Schiefergebirge und dem Pfälzer Wald gelegene Rheinhessische Tafel und Hügelland haben warme Sommer, milde Winter und wenig Niederschläge. Die Böden sind meistens gut. Hier baut man Sonne und Wärme liebende Pflanzen wie Wein, Gemüse, Spargel, Weizen, Zuckerrüben und Sonnenblumen an. Beide Gebiete sind dicht besiedelt.

Rheinland-Pfalz hat rund 4,0 Mio. Einwohner. Die meisten davon leben in den Verdichtungsräumen, wie z.B. um Pirmasens, Neustadt, Kaiserlautern, Ludwigshafen, Mainz, Koblenz und Trier. Die meisten dieser Verdichtungsräume liegen an Rhein und Mosel. Die Landeshauptstadt ist Mainz. Rheinland-Pfalz ist in 3 Regierungsbezirke eingeteilt, nämlich in die Bezirke Rheinhessen-Pfalz, Trier und Koblenz. Diese Regierungsbezirke sind wieder in Landkreise unterteilt. Größere Städte sind kreisfreie Städte, gehören also zu keinem Landkreis. Die Landkreise und kreisfreien Städte kann man an den Nummernschildern der Autos erkennen.

Kontrolltest: Deutschland im Überblick I

1. Wenn Gebirge, Meere oder Flüsse die Grenzen zwischen Ländern sind, wie heißt dann diese Art von Grenzen?

.....

2. In welche 3 Hauptlandschaften lässt sich Deutschland von Norden nach Süden (richtige Reihenfolge!) gliedern?

1) ..... 2) ..... 3) .....

3. Die norddeutschen Küstenstädte hatten sich im Mittelalter zu einem Handelsbund zusammengeschlossen. Manche Städte tragen heute noch als Beinamen diesen Namen des Handelsbundes. Wie lautet er?

.....

4. Normales Niedrigwasser an der Nordseeküste heißt? .....

5. Normales Hochwasser an der Nordseeküste heißt? .....

6. Hohe Dämme gegen das Meereshochwasser heißen? .....

7. Das ehemals zum Watt gehörende Land, das von Bauern als Wiesen ge

nutzt wird, heißt? .....

8. Die anschließend etwas höher gelegenen Landschaften mit Getreidefeld

bau heißen? .....

9. In welchen beiden norddeutschen Landschaften gibt es ausgedehnte Seenlandschaften?

In ..... und .....

10. Die fruchtbaren Ackerbaugebiete am Nordrand der deutschen

Mittelgebirge heißen? .....

11. Der größte Verdichtungsraum Deutschlands im Nordwesten Deutschlands

heißt? .....

12. An welchem Fluss liegt die Hafenstadt Bremen? .....

Antworten zum Kontrolltest: Deutschland im Überblick I

1. Solche Grenzen heißen natürliche Grenzen

2. Norddeutsches Tiefland; Mittelgebirgsraum; Alpenvorland; deutsche Alpen

3. der Hansebund/die Hanse

4. Ebbe

5. Flut

6. Deiche

7. Marschland/Marsch

8. die Geestlandschaft/Geest

9. Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein

10. Bördenzone /Börden

11. Ruhrgebiet/Rheinisch-Westfälisches Industriegebiet

12. Weser

Kontrolltest: Deutschland im Überblick II

1. Nenne 2 Mittelgebirge in Deutschland, die Höhen über 1000 m erreichen.

..... und .....

2. Kennzeichne kurz die klimatischen Bedingungen für die Sommer und Winter im Mittelgebirgsraum.

..... Winter und .....Sommer

3. Nenne 2 Gebirge, in denen in früheren Jahrhunderten viel Bergbau betrieben wurde
..... und .....

4. Nenne 2 Verdichtungsräume südlich des Mains, die aber noch im Bereich des

Mittelgebirges liegen. ..... und .....

5. Welche Bedeutung hat der Rhein bezüglich des Warenverkehrs in Mitteleuropa?

.....

6. Nenne 2 Nachbarländer Deutschlands, die der Rhein mit dem niederländischen Hafen Rotterdam verbindet.

..... und .....

7. Wie heißt die geographische Nordgrenze des Alpenvorlandes?

.....

8. Nenne 1 Haupt-Landwirtschaftsform im Alpenvorland.

.....

9. Für welche landwirtschaftlichen Produkte ist das Allgäu bekannt geworden?

.....

10. Wie heißt der höchste Alpenberg Deutschlands? .....

Wie hoch ist er aufgerundet? .....

11. Wie viel Menschen leben ungefähr in Deutschland (aufgerundet oder abgerundet)? .....

12. Welche 3 Bundesländer bestehen hauptsächlich nur aus einer Stadtfläche?

...../ ...../ .....

Antworten zum Kontrolltest: Deutschland im Überblick II

1. Harz und Schwarzwald
2. kühle/kalte Winter und mäßig warme Sommer
3. Harz und Erzgebirge/Westerwald
4. Raum Stuttgart und Raum Nürnberg/Raum Erlangen
5. Er ist die wichtigste, nordsüdgerichtete Verkehrslinie
6. Schweiz und Frankreich
7. die Donau/das Donautal
8. Viehzucht
9. Milchprodukte
10. Zugspitze, rund 3000 m
11. rund 81 bis 82 Millionen
12. Hamburg, Bremen, Berlin

Kontrolltest: Rheinland-Pfalz im Überblick

1. In welche 4 Teilgebirge zerschneiden Lahn und Mosel das Rheinische Schiefergebirge?
..... /.....
..... /.....

2. Wofür ist das Rheintal ab Bingen bekannt? Für seine vielen
.....

3. Nenne 2 Verwendungszwecke von Schiefer. .....
und .....

4. Die Seen vulkanischen Ursprungs in der Eifel heißen .....

5. Nenne 2 landwirtschaftliche Anbau/Nutzungsformen auf den Hochflächen des nördlichen Rhl.-Pfalz.
..... und .....

6. Durch welches dicht bewaldete Gebirge ist der Süden von Rhl.-Pfalz geprägt?
.....

7. Nenne 2 bekannte Burgen/Schlösser im Süden von Rhl-.Pfalz. ..... und
.....

8. Welche Stadt im Süden von Rheinland-Pfalz war früher ein Zentrum der Schuhindustrie?
.....

9. Die Rheinebene im Südosten von Rheinland-Pfalz ist gekennzeichnet durch .....
Sommer und ..... Winter.

10. Nenne 2 wärmeliebende Nutzpflanzen, die im Südosten von Rhl.-Pfalz in der Rheinebene und an der Haardt angebaut werden. ..... und ...../

11. Nenne 3 Anbaufrüchte, die im Rheinhessischen Tafel- und Hügelland bevorzugt angebaut werden.
...../ .....und .....

12. In welche 3 Regierungsbezirke wird Rheinland-Pfalz eingeteilt?

a) ..... b) ..... c) .....

13. Diese Regierungsbezirke werden wiederum unterteilt in
..... und .....

14. Nenne die großen Flüsse, an denen folgende Verdichtungsräume liegen:
Mainz ..... , Ludwigshafen .....,
Koblenz ....., Trier .....

Antworten zum Kontrolltest: Rheinland-Pfalz im Überblick

1. Taunus/Hunsrück/Eifel/Westerwald

2. Burgen und Sagen

3. Für Dächer und zum Verkleiden der Hauswände

4. Maare

5. Viehzucht und Kartoffelanbau, Futterrübenanbau, Rapsanbau

6. Pfälzer Wald

7. Trifels, Hambacher Schloss

8. Pirmasens

9. warme Sommer und milde Winter.

10. Wein und Esskastanie, Mandeln, Feigen

11. Weizen, Zuckerrüben und Sonnenblumen/ Wein/ Braugerste

12. Trier, Koblenz und Rheinhessen-Pfalz

13. Landkreise und kreisfreie Städte

14. Mainz/Rhein, Ludwigshafen/Rhein, Koblenz/Rhein und Trier/Mosel

Block-Methodentraining in der Klassenstufe 7

Kommunikationstraining

1. Einleitung und Einstimmung durch Rollenspiele

Das Kommunikationstraining läuft in manchen Klassen leicht Gefahr, zu einem etwas oberflächlichen Reden über Kommunikation und zu einer Anhäufung von kleineren Spielen zu entgleiten, wodurch der Merkeffekt relativ gering bleibt. Es ist deswegen bewusst der Weg gewählt worden, dass die Schüler sich Notizen machen und im Verlauf einiger Wochen darüber eine Hausarbeit anfertigen. Hören, Notizen machen, gemeinsames Besprechen und eine Hausarbeit anfertigen sollen den Merkeffekt dieser interessanten Thematik steigern. Zusätzlich soll möglichst noch Stoff aus anderen Fächern in Verbindung mit Beispielen zur Kommunikation wiederholt oder neuer Stoff vermittelt werden. Das Kommunikationstraining soll also jeweils eine kommunikatorische, eine methodische und eine fachspezifische Komponente umfassen.

Neben dem Üben von Kommunikation sollen folgende Methoden geübt werden:
- das konzentrierte Zuhören,
- das Vortragen,
- das Anfertigen von Notizen in Einzelarbeit,
- das gemeinsame Bearbeiten der Notizen und
- das Anfertigen einer Hausarbeit.

Als Übungen im Vortragen sollten die stofflichen Informationen möglichst durch Schüler erfolgen (denen die entsprechenden ausgearbeiteten Informationen am Tag vorher übergeben wurden). Die anderen Methoden sollen in jeder Übungseinheit folgendermaßen geübt werden:

Bei dem Schritt 1 setzen sich alle Schüler mit dem Blick zum Vortragenden und hören konzentriert und wortlos dessen Ausführungen zu (5 bis maximal 10 Minuten). Dann wird eine Pause gemacht und die Schüler bekommen die Gelegenheit, schwierige Zusammenhänge zu klären oder in ausliegenden Wörterbüchern unbekannte Fachbegriffe nachzuschlagen (5 bis 15 Minuten). Dann wird die Information noch einmal vorgetragen, wieder hören die Schüler konzentriert zu. Dann wird ihnen ca. 10 Minuten Zeit gegeben, sich einzeln Notizen zu dem Gehörten zu machen. Anschließend werden Gruppen gebildet und alle Schüler fertigen in ihrer Gruppen mit Hilfe ihrer Notizen einen schriftlichen Rohentwurf über das Gehörte/Vorgetragene an.

Nach dem praktischen Teil in Schritt 2 (Analyse, Rollenspiel usw.) werden dessen Ergebnisse wieder in Gruppen zu einem schriftlichen Rohentwurf geformt. Die Endformen der Texte im Hausheft soll jeder Schüler dagegen alleine am Ende des Unterrichtsvormittages und zu Hause gestalten, damit seine Hausarbeit auch individuell benotet werden kann.

Die nachfolgenden Sequenzen sind jeweils in 3 Abschnitte unterteilt:
1. Darstellung eines kommunikatorischen Grundtatbestandes, von speziellen Informationen zur Kommunikation, Erarbeitung von stofflichen Grundinformationen, Mitteilung von notwendigem Hintergrundwissen usw.

2. Eine oder mehrere Analysen/Übungsformen zu diesen jeweiligen kommunikatorischen Grundtatbeständen/speziellen Informationen und die gemeinsame Auswertung der Ergebnisse/Übungen.

3. Schriftliches Festhalten der jeweiligen Sequenz einschließlich der Ergebnisse in Einzel- oder Gruppenarbeit.

Den Schülern soll möglichst schon zu Anfang dieser Kommunikations-Trainingseinheit bewusst werden, welche Vorteile eine gute Übung und sichere Handhabung der verschiedenen Kommunikationsformen in der Schule und besonders im späteren Berufsleben haben. Deswegen soll mit drei einleitenden Rollenspielen diese Einsicht vermittelt werden. Jedes Rollenspiel unterteilt sich wieder in 2 Versionen, nämlich eine Version, wie es nicht ablaufen sollte und eine, wie es richtig ablaufen könnte. Dazu werden 13 Schüler benötigt (möglichst Freiwillige). Mit hoch gehaltenen Schildern werden Zeit und Ort der Szenen dem Publikum jeweils angezeigt.

Erstes Rollenspiel

1. Lernziel: Die Schüler sollen erkennen, dass der Abbau von Hemmungen, selbständig und frei zu sprechen in der Schule Vorteile bringt.

2. Situationsbeschreibung: Ein Schüler hat zu Hause gut gelernt und lässt sich von seinen Eltern den gelernten Stoff abfragen. Die Eltern und der Schüler sind zufrieden und hoffen auf eine gute mündliche Note am nächsten Tag in der Schule. Die schriftlichen Noten des Schülers in Tests und Klassenarbeiten sind bisher gut gewesen, nun hofft er auch auf gute mündliche Noten.

3. Regieanweisungen für die darstellenden Schüler: 4 Schüler werden benötigt, 2 Schüler sind die Eltern, 1 Schüler ist der Sohn/die Tochter, 1 Schüler ist der Lehrer (freie Absprache der Schüler über die Rollenverteilung).

Die Schüler stellen den Zuschauern vor, welche Rollen sie spielen und dass in der Schule am nächsten Tag die Hausaufgaben abgefragt werden sollen und dass die Familie dafür noch einmal üben will.

Die Eltern sitzen zu Hause am Tisch und unterhalten sich über die bisherigen guten schriftlichen Noten des Sohnes/der Tochter. Sie fragen dann ihre(n) Sohn/Tochter den gelernten Stoff ab (freie Absprache des Stoffes durch die darstellenden Schüler). Dabei antwortet der Sohn/die Tochter richtig.

Am nächsten Tag sitzt der Schüler dem Lehrer gegenüber. Dieser fragt nun ebenfalls den Stoff ab. Dabei kann der Schüler kaum einen Satz hervorbringen und die Prüfung endet mit der Note 6. Der Schüler ist erschüttert. Er hat doch alles gewusst, konnte es aber vor Hemmungen nicht mitteilen. Er erklärt im Hinausgehen, dass er nun Nachhilfe in Kommunikation nehmen möchte.

Einige Wochen später: Der Schüler sitzt wieder dem Lehrer gegenüber und dieser fragt erneut den Stoff ab. Diesmal kann der Schüler gut antworten und bekommt eine gute Note für die mündliche Prüfung.

Anschließend werden die Rollenspiele und die daraus abzuleitenden Einsichten mit den Schülern besprochen.

Zweites Rollenspiel

1. Lernziel: Die Schüler sollen erkennen, dass ein Verkäufer gut und geschickt die Ware vorstellen muss und die Fragen der Kunden gut beantworten muss um Geschäfte zu machen.

2. Situationsbeschreibung: In einem Laden steht 1 Verkäufer. 2 Kunden betreten den Laden und wollen etwas Größeres kaufen, sich aber vorher ausgiebig informieren und beraten lassen (freie Absprache der darstellenden Schüler, welche Ware es sein soll; diese wird nur durch Gesten beschrieben).

3. Regieanweisung für die darstellenden Schüler: Benötigt werden 4 Schüler, nämlich 1 Verkäufer, 1 Ladeninhaber, 2 Kunden. Diese stellen kurz ihre Rollen vor und dass sie eine Kundenberatung in einem Fachgeschäft vorspielen werden.

Zwei Kunden betreten den Laden. Der Verkäufer stellt die gewünschte Ware auf den Tisch, die Kunden beginnen ausführlich zu fragen. Der Verkäufer, der zwar technisch gut informiert ist, antwortet so kurz wie möglich (z.B. "das steht doch in der Beschreibung", "das erkennt man doch beim näheren Hinsehen", "das sollte man eigentlich wissen", "dafür habe ich keine Zeit", "haben Sie sich nicht bereits vorher informiert?" usw.). Die Kunden verlassen das Geschäft ohne einen Kauf.

Daraufhin kommt der Ladeninhaber, der die schlechte Beratung seines Verkäufers mit beobachtet hat, aus seinem Büro und sagt, dass dieser Verkäufer sofort an einer Schulung in Kundenberatung teilnehmen muss.

Einige Zeit später: Der Verkäufer steht wieder hinter dem Ladentisch und wieder kommen 2 Kunden herein, die sich vor einem Kauf gründlich über die gewünschte Ware (freie Absprache durch die dar-

stellenden Schüler) informieren wollen. Diesmal beantwortet der Verkäufer ausführlich alle Fragen bis die Kunden die Ware kaufen.

Anschließend werden die Rollenspiele und die daraus abzuleitenden Einsichten mit den Schülern besprochen.

Drittes Rollenspiel

1. Lernziel: Die Schüler sollen erkennen, dass bei Bewerbungsgesprächen diejenigen Bewerber bevorzugt angenommen werden, die mit eigenen Worten und unverkrampft einen Sachverhalt darstellen können, weil sie später auch im Beruf viele Stunden selbständig arbeiten, entscheiden und Berichte, Briefe usw. schreiben müssen.

2. Situationsbeschreibung: In einem Büro sitzen 2 Personalbetreuer und testen 3 Bewerber für einen Ausbildungsplatz. Alle 3 Bewerber haben einen Zeitungsausschnitt erhalten, sollen diesen durchlesen und mit eigenen Worten wiedergeben. Einer der Personalbetreuer achtet auf die Qualität der freien Rede, der andere auf die Körperhaltung des jeweiligen Bewerbers.

3. Regieanweisungen für die darstellenden Schüler: Benötigt werden 5 Schüler, nämlich 2 Personalbetreuer und 3 Bewerber um eine Stelle (freie Absprache über die Rollenverteilung). Die Schüler stellen kurz ihre Rollen vor und dass sie ein Bewerbungsgespräch darstellen werden.

Die 2 Personalbetreuer sitzen hinter einem Tisch, davor sitzen 3 Bewerber um die ausgeschriebene Stelle. Jeder bekommt für 2-3 Minuten das Wort und muss stehend seine Inhaltsangabe zum Zeitungsbericht vortragen. Aber 2 von den 3 Bewerbern machen entscheidende Fehler.

Der Erste trägt schlecht vor und steht sehr nachlässig vor den Personalbetreuern. Er wird anschließend sofort abgelehnt.

Der Zweite trägt gut vor, steht aber verkrampft vor den Personalbetreuern. Er wird nach einigen Überlegungen abgelehnt.

Der Dritte trägt gut vor, steht ordentlich aber unverkrampft da und geht sogar locker einige Schritte während seines Vortrages hin und her. Er wird angenommen.

Anschließend werden das Rollenspiel und die daraus abzuleitende Einsicht mit den Schülern besprochen.

2. Was ist Kommunikation, ein Beitrag zur Kommunikationsgeschichte

2.1. Allgemeine Grundinformationen zur Kommunikation und ihrer Geschichte

Unter Kommunikation versteht man alle Formen des Informationsaustausches in mündlicher, akustischer, schriftlicher oder zeichnerischer Form oder durch Gebärden mit Hilfe optischer, technischer oder telekommunikativer Mittel, d.h. Gespräche, Gesten, Briefe, Bilder, Telefonate, Emails, Geräusche, Töne, Lichtsignale usw. Zur Kommunikation gehören stets mindestens 2 oder mehr Personen, die in Absender und Empfänger (= Adressat) von Mitteilungen unterteilt werden und ein Übermittlungsmittel wie Licht, Schallwellen, elektromagnetische Wellen, Papier, Farben, usw. Es handelt sich auch dann noch um Kommunikation, wenn eine der beiden Parteien überwiegend stumm bleibt und nur durch wenige Reaktionen/Äußerungen der Zustimmung, Begeisterung oder Ablehnung auf die Botschaft der anderen Partei reagiert. Politische Reden ans Volk sind eine Sonderform der Kommunikation.

Die eigentlichen Erfinder einer Kommunikationswissenschaft waren die antiken Griechen. Die Kommunikationswissenschaft wurde damals als "Rhetorik" bezeichnet und man verstand darunter die "Kunst der mündlichen oder schriftlichen Rede /Darstellung", wobei letztlich allein das Ergebnis zählte, was mit rhetorischen/kommunikativen Mitteln erreicht werden sollte. Die Rhetorik war also an keine Norm von Richtig oder Falsch gebunden, der Zweck heiligte die Mittel. Ankläger, Verteidiger, Politiker, Kaufleute, Lehrer usw. bedienten sich bei den antiken Griechen der Erkenntnisse und Tricks der Rhetorik. Die Rhetorik wurde als wichtiges Hilfsmittel gerade im politischen Leben von allen Seiten eingesetzt. Denn mit Hilfe einer gut vorbereiteten und aufgebauten Kommunikation kann man leicht Menschen

beeinflussen. Das nennt man Manipulation. Manipulation wird seit den antiken Griechen in Politik und Wirtschaft (besonders in der Werbung) versucht.

Die Ergebnisse der griechischen Rhetorik wurden zwar auch bei den Römern und in geringerem Umfang in Mittelalter und Neuzeit weiter an Schulen und Universitäten gelehrt und geübt, die eigentliche Wiederentdeckung der Macht der Rede und der Manipulation, ihrer Methoden und Tricks und die Möglichkeiten ihres Missbrauches erfolgte aber in der 1. Hälfte des 20. Jhd. durch Adolf Hitler und die Nationalsozialisten. Adolf Hitler war der gefährlichste Redner des 20. Jhs., seinen Aufstieg zur diktatorischen Macht erreichte er, wie er schon selbst damals betonte, hauptsächlich durch die Wirkung seiner Rede. Er ließ deshalb, weil er die Macht der Rede und ihren Einfluss auf die Massen neu bewiesen hatte, für seine führenden Parteifunktionäre spezielle Redeschulen einrichten, damit sie innerhalb ihrer Aufgabenbereiche die Massen besser beeinflussen konnten. Musterreden, Übungsreden, Redestudien wurden von den Nationalsozialisten teilweise gefilmt oder auf frühen Schallplatten festgehalten und dann zu Übungszwecken analysiert.

Motiviert durch die Propagandareden und -sendungen der Nationalsozialisten versuchten die Amerikaner im 2. Weltkrieg eine Gegenpropaganda mit Radiosendungen und Flugblättern aufzubauen. Dazu war es notwendig, die Wege und Methoden der Kommunikation noch systematischer zu erforschen und darzustellen, als das im nationalsozialistischen Deutschland erfolgte. Zwei amerikanische Nachrichtentechniker (Claude. E. Shannon und Warren Weaver) entwickelten das erste Kommunikationsmodell, das dann von der Sprachwissenschaft übernommen und verändert wurde. Mittlerweile ist die Kommunikationswissenschaft wieder ein anerkanntes Hochschulfach und Politiker, Werbefachleute, Kaufleute und Medienberater erfahren u.a. eine systematische Ausbildung in Kommunikationswissenschaft.

2.2. Beispiel für die Wirkung einer erfolgreichen, gut geplanten Rede

Als Beispiel für eine kommunikativ erfolgreiche Rede wird den Schülern ein Abschnitt aus einer gut geplanten Rede zur Analyse vorgelegt, die auf die Zuhörer große Wirkung ausgeübt hat, die entweder aus der antiken griechischen Literatur, aus der antiken römischen Literatur aus der Politik der letzten 200 Jahren stammt, einschließlich einer Rede aus der Theaterwelt. Die Schüler sollen den Auszug zuerst bezüglich seines Aufbaues und seines geplanten Wirkungseffektes in Kleingruppen analysieren und dann begründen, weshalb diese Rede so erfolgreich gewirkt hat. Dann werden die Ergebnisse in der Gesamtrunde gemeinsam an der Tafel zusammengetragen. Als Beispiel soll hier die nachempfundene Rede eines römischen Senators vor der römischen Volksversammlung nach der Niederlage der Römer bei Cannae gegen Hannibal im Jahre 216 v. Zr. oder der Aufruf des Papstes Urban II. im Jahre 1095 n. Zr. zur Rückeroberung Jerusalems, der die Kreuzzüge auslöste, analysiert werden (s. Anlage 1a und 1b).

2.3. Die Schüler halten in Kleingruppen die Hauptinhalte der Grundinformationen und die Hauptergebnisse der Auswertung des Redebeispieles schriftlich fest.

3. Kommunikation bedarf geschulter Gedächtnisleistungen, um die Argumente der Gegenüberseite richtig zu behalten und auf sie richtig zu reagieren

3.1. Kurzinformation über die verschiedenen Gedächtnisebenen
Es gibt 3 Gedächtnisebenen, das Kurzzeitgedächtnis, das Langzeitgedächtnis und das Unterbewusstsein. Das Kurzzeitgedächtnis untergliedert sich wiederum in ein flüchtiges Augenblickgedächtnis von wenigen Minuten und ein Kurzzeitgedächtnis von wenigen Stunden bis Tagen. Das Langzeitgedächtnis untergliedert sich wiederum in ein Gedächtnis von einigen Wochen und Monaten und in ein Dauergedächtnis. Das unterbewusste Gedächtnis kann längere Zeit nicht aktiv sein und dann in bestimmten Situationen aktiviert werden. Jeder Mensch trägt Inhalte in seinem Unterbewusstsein mit sich. Zuerst nimmt jeder Mensch seine Umwelt mit dem Augenblickgedächtnis war. Der Transport von in einer jeweiligen Situation wichtigen Erfahrungen in das Kurzzeitgedächtnis geschieht von selbst. Die meisten Eindrücke, die ins Kurzzeitgedächtnis gelangt sind, benötigen wir nicht mehr und sie werden deswegen bald vergessen. Nur diejenigen Eindrücke, die wirklich wichtig für unser weiteres Leben sind, werden ins Langzeitgedächtnis und von da eventuell ins Dauergedächtnis transportiert. Wiederholte gleiche Eindrücke, systematische Wiederholungen, Schreck, Freude, Lob oder Auffälligkeiten (Betonungen/Hervorhebungen) fördern den Transport von Erfahrungen/ Informationen ins Langzeitge-

dächtnis und von da durch weitere Wiederholungen usw. in das Dauergedächtnis. Für die Schule bedeutet das regelmäßiges Wiederholen und Üben.

3.2. Wiederholte Informationen sind besser zu behalten als nur einmal mitgeteilte.

Ein Schüler liest einen Abschnitt aus der Hausordnung der Schule vor und der Lehrer fordert einige Mitschüler auf, den Hauptinhalt mündlich wiederzugeben. Dann lässt der Lehrer einen anderen, etwa gleich umfangreichen Abschnitt aus der Hausordnung 3mal vorlesen und bittet wiederum einige Schüler um eine mündliche Wiederholung. Es zeigt sich, dass die mehrfache Wiederholung besser im Gedächtnis haftet.

3.3. Die Schüler notieren sich die Hauptinhalte der Grundinformation und die beiden Übungsbeispiele und deren Auswertungsergebnisse.

4. Notizen erleichtern die Teilnahme an einer Kommunikation

4.1. Hinweise, wann ein Notizzettel hilfreich ist.

Wenn man innerhalb einer Kommunikation, besonders innerhalb einer Diskussion, aufgeregt ist und fürchtet Wesentliches zu vergessen, wenn man vor anderen spricht; wenn einem viele Argumente durch den Kopf gehen; wenn von dem/den anderen Kommunikationsteilnehmer(n) viele Argumente vorgetragen werden usw. dann hilft ein Notizblatt mit Stichworten oder mit kurzen Sätzen, die Wesentliches festhalten. Man kann bei solchen Stichwortzetteln eigene Abkürzungen, eigene Symbole usw. entwickeln, denn sie sind ja nur für einen selbst angefertigt. Das Format dieser Notizblätter sollte nicht zu groß sein, weil sie dann den anderen zu sehr auffallen und man Gefahr läuft, dass man zu viel darauf schreibt. Man neigt dann dazu, mehr abzulesen als vorzutragen. Dadurch leidet die freie Rede. Wenn sie zu klein sind, kann man die Notizen schlecht lesen. Ein Beitrag mit Notizen wirkt am besten, wenn man regelmäßig kurz auf seine Notizen blickt und dann wieder den anderen/die anderen anblickt. Man sollte bei allen wichtigen Gesprächen und besonders bei wichtigen Diskussionen immer Notizpapier und Schreibgerät griffbereit haben.

4.2. Übungen zu Beiträgen /Vorträgen mit und ohne Notizzettel

Der Lehrer verteilt an jeden 2. Schüler ein Notizblatt und fordert alle Schüler auf, sich einen zwar verständlichen, aber etwas schwierigeren Text durchzulesen, den er aus einem Lehrbuch der Klassenstufe 7 nach dem Stoffverteilungsplan ausgewählt hat. Wer ein Notizblatt hat, soll sich zum Inhalt Stichworte machen, wer kein Notizblatt hat, soll sich den Inhalt ohne Hilfen merken. Anschließend werden 2 Schüler mit Notizen und 2 ohne Notizen vom Lehrer ausgewählt, die dann vor der Klasse stehend das Wesentliche des Inhaltes in jeweils maximal 5 Minuten vortragen sollen. Es wird von der Klasse beurteilt, wer mehr und sicherer vorgetragen hat. Erfahrungsgemäß sind es die Schüler mit Notizen. Falls zufällig sehr ungleich begabte Schüler ausgewählt wurden und die Schüler ohne Notizen besser vorgetragen haben, sollte die Übung mit anderen Schülern wiederholt werden.

Der Lehrer beauftragt die Schüler, 1-2 zwei beliebige Seiten in einem Lehrbuch durchzulesen und sich Notizen über den Inhalt zu machen. Anschließend werden 4 Schüler ausgewählt, die sich im Raum aufstellen (je einer pro Ecke der Klasse), die dann mit Hilfe ihrer Notizzettel in jeweils maximal 5 Minuten berichten, welche Seiten sie gelesen haben und was auf diesen Seiten Wichtiges steht. Die Klasse bespricht dann, wer am wenigsten auf seinen Notizzettel geblickt hat, wer überwiegend nur die Notizen vorgelesen hat, wer etwa gleich Zuhörer und Notizen angeschaut hat und wer am verständlichsten berichtet hat.

4.3. Die Schüler halten schriftlich die Grundinformationen des Lehrers und die Übungen und ihre Auswertungsergebnisse fest.

5. Zum Abbau von Hemmungen innerhalb einer Kommunikation

5.1. Grundinformationen zur erlernbaren Fähigkeit, ohne Angst an einer Kommunikation teilnehmen zu können. Viele Menschen können nur schwer oder überhaupt nicht an einer Kommunikation zwischen mehreren Menschen teilnehmen oder vor einer Gruppe sprechen, weil sie Hemmungen oder sogar Angst davor haben. Solche Hemmungen/Ängste können allmählich durch Übung abgebaut

werden. Dabei müssen die Schritte zum Hemmungs- und Angstabbau stufenweise anspruchsvoller werden. Bedingung ist, dass diejenigen Schüler, die keine Hemmungen/Ängste haben oder die jeweils keine aktive Rolle bei den einzelnen Übungen spielen, ruhig und ernst zuhören und nicht durch Lachen oder Späße die anderen Schüler verunsichern.

5.2. Übungen zum Abbau von Hemmungen vor einer Gruppe zu sprechen.

Schüler, die offen zugeben, dass sie Hemmungen/Ängste haben vor einer Gruppe zu sprechen, stellen sich nacheinander wortlos jeweils 1 bis 2 Minuten vor die Klasse, um sich an den Anblick einer Gruppe zu gewöhnen. Anschließend berichten sie kurz über ihr Empfinden einer Gruppe gegenüber zu stehen und angeschaut zu werden.

Alle Schüler setzen sich in einem Kreis und nacheinander stellt sich jeder Schüler und seine Hobbys, jeweils vor seinem Stuhl stehend, vor. Es wird von den anderen darauf geachtet, wie sicher, furchtlos, unsicher oder ängstlich er das tut, welche körperlichen Zeichen von Unsicherheit/Angst er zeigt und wie verständlich er sich vorgestellt hat. Die Beobachtungen werden zusammengetragen.

Anschließend werden einige Hilfen geübt, wie unsichere Schüler sich etwas besser kontrollieren können. Sie sollen sich hinter einen Stuhl stellen und die Hände auf die Stuhllehne legen und/oder einen kleinen Notizzettel mit Stichworten in der Hand halten. Füllworte (halt, und so, hm, hm ...) sollen gemieden werden. Wenn man gerade nicht weiter weiß, soll man nichts sagen und ruhig überlegen.

Ein kurzer interessanter Text (z.B. ein interessanter Lebenslauf usw.) wird 2mal langsam vorgelesen. Beim zweiten Vorlesen sollen sich alle Schüler einige Notizen dazu machen. Anschließend werden 3 besonders unsichere Schüler gebeten, die Hauptinhalte dieses Lebenslaufes mit Hilfe ihrer Notizen stehend wiederzugeben. Wem das am verständlichsten gelungen ist, bekommt einen kleinen Preis (z.B. eine Praline). Dabei sollen überwiegend nur positive Beobachtungen bei den Vorträgen zusammengetragen werden, um den Vortragenden nicht den Mut bei späteren Vorträgen zu nehmen. Als Beispiel kann der vereinfachte Lebenslauf von Alexander dem Großen, einer wichtigen Persönlichkeit im Stoffplan Geschichte der Klassenstufe 7, eingesetzt werden (s. Anlage 2).

Auch wer sich für sicher, angstfrei oder für geübt hält, zeigt trotzdem häufig noch Zeichen der Unsicherheit. Deswegen werden 3 freiwillige Schüler gebeten, den gehörten Lebenslauf wiederzugeben. Es wird bei ihnen aber ausschließlich darauf geachtet, ob sie unnötige Bewegungen machen, unnötige Füllworte benutzen usw. Bei jedem wird gestoppt, wie lange er ohne solche negativen Zeichen vorträgt. Wer das am längsten ohne beobachtete Zeichen von Unsicherheit /Unruhe durchhält, bekommt ebenfalls einen kleinen Preis.

Als abschließende Übung stellen sich 4 weitere Schüler in den Ecken des Raumes auf und tragen jeweils 3 Minuten lang vor, was sie bisher über Kommunikation und ihre Geschichte erfahren haben. Es wird jetzt auf Haltung, Verständlichkeit und unnötige Füllworte geachtet. Wer nach Meinung der Zuhörer am besten vorgetragen hat, bekommt wieder einen kleinen Preis.

5.3. Schriftliches Festhalten der Kurzinformation, der Übungen, der Beobachtungen und der eventuellen Erfolge.

6. Kommunikation setzt Zuhören voraus

6.1. Information darüber, dass eine erfolgreiche Kommunikation aufmerksames und ruhiges Zuhören voraussetzt.

Ruhiges Zuhören ist notwendig, damit der andere in Ruhe seinen Redebeitrag beisteuern kann oder damit man selber die Argumente des anderen aufmerksam aufnimmt. Gerade bei heftigen Diskussionen ist Zuhören besonders wichtig und gelingt nicht immer. Es muss deswegen immer wieder geübt werden.

6.2. Übungen zum persönlichen Nutzen von richtigem Zuhören bei Kommunikationen. Der Lehrer trägt wieder Teile der Hausordnung 2mal vor. Die Schüler sollen aber bewusst unaufmerksam sein, sollen malen, sich leise unterhalten, andere Texte lesen oder Hausaufgaben machen. Anschließend

bittet der Lehrer die Schüler, die wichtigsten Inhalte der Hausordnung aus dem Gedächtnis aufzuschreiben. Das Ergebnis ist erfahrungsgemäß trotz des zweimaligen Vorlesens dürftig.

Die Schüler müssen jetzt ganz konzentriert zuhören. Jede andere Beschäftigung ist untersagt. Wieder wird eine Passage der Hausordnung 2-mal vorgelesen. Anschließend müssen die Schüler wieder die Hauptbestimmungen der ausgewählten Passage niederschreiben. Erfahrungsgemäß kann sich jetzt jeder Schüler viel mehr notieren.

6.3. Schriftliches Festhalten der Kurzinformationen, der einzelnen Übungen und der Auswertungsergebnisse.

7. Bei Diskussionen müssen bestimmte Spielregeln eingehalten werden.

7.1. Grundinformationen zu den Spielregeln von Diskussionen allgemein

Der Lehrer informiert darüber, dass Kommunikation auch zwischen mehreren Personen gleichzeitig erfolgen kann. Dann nennt man diese Form Diskussion. Bei solchen Diskussionen kommunizieren Personen mit verschiedenem Temperament, mit unterschiedlichem Charakter, mit unterschiedlicher Selbstsicherheit, mit unterschiedlicher Informiertheit bezüglich des Diskussionsthemas. Solche Diskussionen können sich spontan am Schulhof, in der Klasse, am Arbeitsplatz usw. entwickeln, sie können aber auch geplant sein. Dabei sollten bestimmte Spielregeln eingehalten werden und es hätten sich einige bestimmte Organisationsformen bewährt.

7.2. Es werden verschiedene Diskussionsformen durchgeführt und ihre jeweiligen Schwächen anschließend besprochen

Die Schüler werden z.B. gebeten, sich in einem Kreis zu setzen. Es wird ein Diskussionsthema gegeben, über das sich jetzt spontan unterhalten werden soll. Das Thema soll so gewählt sein, dass unterschiedliche heftige Meinungen zu erwarten sind, z.B. "Sollen in der Realschule die Fächer Sport und Religion ganz abgeschafft werden?" Der Lehrer greift nicht in die sich entwickelnde Diskussion ein. Vermutlich kommt es zu heftigen Auseinandersetzungen, die Schüler reden in die Ausführungen des anderen hinein usw. Der Lehrer bezeichnet diese ungeordnete und ungezügelte Diskussionsform als typische Biertischdiskussion. Als Ergebnis wird festgestellt, dass jeder Redner ausreden darf, erst dann dürfen andere zu reden beginnen.

Die Schüler bekommen wieder ein Thema mit vermutlich unterschiedlichen Meinungen dazu genannt, z.B." Sollen Schüler der Klasse 10 auch in der Realschule eine Raucherecke zugeteilt bekommen"? Der Lehrer hat gelbe und roten Kärtchen in der Hand, und kündigt an, dass er jeden einmal ermahnt, der dazwischenredet (gelbe Karte) und beim 2. Mal aus der Diskussionsrunde ausschließt (rote Karte). Er hat zusätzlich an einige Schüler (z.B. 4 - 5 Schülern) heimlich Rollenspielkärtchen ausgegeben, auf denen die Anweisung steht, dass sie ihre Meinung jeweils in unhöflichen, groben, ordinären, aggressiven oder albernen Formulierungen vertreten sollen. Die Diskussion entgleitet dann vermutlich bald wieder, weil die unhöflich, grob usw. vorgetragenen Argumente eine sachliche Diskussion längerfristig unmöglich machen. Die 45 Schüler müssen schließlich ausgeschlossen werden.

Als Ergebnis wird festgestellt, dass bei Diskussionen fair, sachlich und höflich argumentiert werden muss. Damit das garantiert ist und damit die Rednerreihenfolge geordnet abläuft, wird ein Diskussionsleiter gewählt/benannt, der die Reihenfolge der Beiträge bestimmt und der bei grobem und wiederholtem Fehlverhalten eines Teilnehmers diesen von der weiteren Diskussion ausschließt. Der Lehrer ernennt nun den Klassensprecher als Diskussionsleiter, der ein Notizblatt und Schreibgerät bereit hält, um die Reihenfolge der Wortmeldungen zu notieren.

Die Schüler im Sitzkreis diskutieren nun z.B. über das Thema, "Ob die Kopfnoten und Hausaufgaben in der Schule abgeschafft werden sollen"? Der Diskussionsleiter soll darauf achten, dass alle bisher genannten Spielregeln eingehalten werden. Der Lehrer hat aber heimlich 3 Schülern jeweils ein Rollenkärtchen gegeben mit der Anweisung andauernd dazwischen zu reden bzw. aggressiv und unhöflich zu sein. Der Diskussionsleiter muss nun diese Schüler nach vorhergehender Ermahnung von der Diskussion ausschließen.

Als Ergebnis wird festgehalten, dass ein straff auf die Spielregeln achtender Diskussionsleiter den geordneten Ablauf von Diskussionen erleichtert, so wie ein guter Schiedsrichter das Spiel fest im Griff hält.

Der Lehrer benennt ein weiteres Diskussionsthema z.B. "Soll Alkoholkonsum und Alkoholwerbung an Schulfesten erlaubt sein"?, gibt aber vorher einigen Schülern (z.B. 3 Schülern) Rollenspielkärtchen mit der Aufgabe, Fragen zu stellen, die mit dem Diskussionsthema nichts zu tun haben oder Beiträge zu liefern, die ständig das Thema unnötig ausweiten. Erfahrungsgemäß werden die nicht zum Thema passenden Fragen/die unnötigen Ausweitungen Verärgerung bei den anderen Diskussionsteilnehmern hervorrufen und der Diskussionsleiter wird die Mehrheit der Gesprächsteilnehmer hinter sich haben, wenn er solche Abschweifungen /Ausweitungen deutlich kritisiert und unterbindet.

Als Ergebnis wird festgestellt, dass es für eine ernsthafte Diskussion mit einem sinnvollen Ergebnis notwendig ist, mit Fragen und Beiträgen eng am Thema zu bleiben und nicht unnötig abzuschweifen. Es ist ebenfalls eine Aufgabe des Diskussionsleiters, solche abschweifenden bzw. nicht zum Thema gehörenden Beiträge und Fragen zu rügen und eventuell die Betreffenden für eine Zeit von der Diskussion auszuschließen.

Die Klasse bekommt als Hauptdiskussionsthema "Die Planung einer Klassenfahrt" genannt. Die Klasse überlegt nun, was alles für eine solche Planung bedacht werden muss, nämlich verschiedene Ziele prüfen und vergleichen, die Kosten planen, den Schriftverkehr vorbereiten, Busunternehmen bezüglich der Transportkosten befragen, ein Tagesprogramm für die Klassenfahrt zusammenstellen usw. Anschließend teilt der Diskussionsleiter die Klasse in Kleingruppen zu 4-5 Schülern auf. Jede Kleingruppe wählt sich ein zur Vorbereitung einer Klassenfahrt gehörendes Unterthema bzw. bekommt ein Unterthema zugeteilt. Nun wird eine Zeit festgelegt, z.B. 4-5 Min., die die Kleingruppen zur Diskussion haben (Schullandheimaufenthalt, Studienfahrt, Radtour, Wanderfahrt, welche Wege zur Vorbereitung beschritten werden sollen, z.B. das Internet auswerten, Fremdenverkehrsämter anschreiben, Reisebüros aufsuchen, andere Klassen mit Reiseerfahrungen befragen, Werbesendungen an die Schule mit Fahrtenvorschlägen durchsehen, Reiseunternehmen aufsuchen und deren Erfahrungen auswerten, usw.

Anschließend werden in der Gesamtrunde die von den Kleingruppen gewünschten Formen der Klassenfahrt, die gewählten Wege der Fahrtvorbereitung usw. vorgestellt und die Mehrheitsergebnisse festgestellt, z.B. die Mehrheit wünscht einen Schullandheimaufenthalt in einer kleiner Stadt; es sollen zuerst alle der Schule zugesandten Fahrten-Prospekte durchgesehen werden usw.

Als Ergebnis wird festgehalten, dass es innerhalb von Diskussionsrunden oft so viele Teilnehmer oder Einzelthemen gibt, dass man die Diskussionsrunde in verschiedene Kleingruppen aufgliedern muss, die entweder jeweils Einzelthemen diskutieren oder die das Gesamtthema unter verschiedenen Gesichtspunkten vordiskutieren. Die Ergebnisse dieser Kleingruppen werden dann in der Gesamtdiskussionsrunde ausgewertet oder die Sprecher der einzelnen Kleingruppen bilden eine neue kleinere Diskussionsrunde und stellen dann ihr Endergebnis dem Plenum vor.

7.3. Die Schüler schreiben wieder die Grundinformationen zur Diskussionsrunde und die Verläufe, Ergebnisse und Auswertungen der Übungen dazu auf.

8. Wiederholung und Vorbereitung einer zusammenfassenden Darstellung des bisherigen Block-Kommunikationstrainings in der Klassenstufe 7 durch die Schüler.
8.1. Wiederholende Übungen zu einer guten Diskussionsrunde mit einem Diskussionsleiter aus dem Trainingsstoff der Klasse 7

Die Klasse wird in Diskussionsrunden aufgeteilt. Je 6 bis 7 Schüler bilden eine Diskussionsrunde und wählen sich einen Diskussionsleiter (Moderator). Dann wählen sich die Runden entweder selbst aktuelle Diskussionsthemen oder der betreuende Lehrer gibt einige Themenbeispiele vor (z.B.: Sollen Schüler am Ende des Unterrichtstages die Klassen selber reinigen?, Vor- und Nachteile der Ganztagesschule usw.) Die Schüler schreiben nun alle wichtigen Spielregeln einer guten Diskussion auf ein Plakat und legen es als ständige Erinnerung in die Mitte ihrer Tischgruppe oder auf den Boden in die Mitte ihres Stuhlkreises (z.B.: der Moderator sammelt die Wortmeldungen und erteilt das Wort; die Gesprächsteilnehmer machen sich bei Bedarf Notizen; ohne Wortzuteilung sollte nicht geantwortet werden; die Beiträge sollen sachlich sein und Aggressionen vermeiden; die Beiträge sollten kurz sein,

die Beiträge sollten nicht vom Thema abschweifen usw.). In jeder Klassenecke sitzt eine Diskussionsrunde für sich und alle Runden diskutieren gleichzeitig. Es wird eine Diskussionszeit vorgegeben (z.B. 15 oder 20 Minuten). Am Schluss dieser Zeit setzten sich alle Schüler wieder zusammen und jeder Diskussionsleiter informiert das Plenum über Thema, Ergebnisse und vor allem über den formalen Ablauf der Diskussion/die Einhaltung der Spielregeln in seiner Diskussionsgruppe.

8.2. Wiederholung aller Sequenzen des Kommunikationstrainings in der Klassenstufe 7 und Vorbereitung einer Gesamtdarstellung

Lehrer und Schüler gehen anhand der Aufzeichnungen noch einmal den Verlauf aller Sequenzen und die gefundenen Ergebnisse durch. Dann wird den Schülern in Gruppen die Möglichkeit gegeben, ihre Gesamtnotizen zu vergleichen und zu besprechen und ihre individuellen Gesamtausarbeitungen zu planen. Für deren Fertigstellung zu Hause wird ein Zeitraum (z.B. 2 Monate) vorgegeben.

Anlage 1

Eine erfundene Rede des römischen Senators Marcus Tullius Scipio vor dem römischen Volk nach der Niederlage der Römer bei Cannae gegen Hannibal im Jahre 216 v. Zr.

"Liebe Mitbürger, ich weiß, dass die derzeitige militärische Lage sehr traurig ist. Lasst uns die Situation ehrlich darstellen. Während wir Hannibals Angriff in Süditalien erwartet haben, weil wir dachten, er käme mit Schiffen direkt von Karthago übers Meer nach Italien, ist mit seiner Armee und etwa 50 Kriegselefanten von Karthago über Spanien nach Südfrankreich gezogen, hat im Herbst die Alpen überquert und ist in Oberitalien eingefallen, wo keine Soldaten von uns standen. Er hat dabei zwar über die Hälfte seiner Kriegselefanten und fast die Hälfte seiner Soldaten im Schnee der Alpen verloren, dafür haben sich ihm aber die uns schon immer unfreundlich gesonnenen Bewohner von Oberitalien angeschlossen. Dann hat er die Umgebung von Rom geplündert und niedergebrannt und nun unsere Legionen bei Cannae durch seine Bogenschützen vernichtet.

Wenn wir aber nach den Gründen für unsere Niederlage fragen, dann erscheint Hannibal doch nicht als der unüberwindliche Feldherr, für den ihn derzeit viele von euch halten. Zum ersten haben wir die Bewohner von Oberitalien falsch behandelt. Wir waren unfreundlich zu ihnen, haben zu viele Steuern verlangt und ihnen in Notsituationen nicht geholfen. Wenn wir ihnen versprechen, dass wir sie in Zukunft besser behandeln, werden sie von Hannibal wieder abfallen, weil dieser seine Bundesgenossen nur so lange freundlich behandelt hat, wie er sie notwendig brauchte. Das wissen auch die Bewohner Oberitaliens. Dann hatten wir unseren Legionen befohlen, immer fest an einem Platz stehen zu bleiben, gleichgültig was der Feind tun würde, statt ihnen zu erlauben, den Bogenschützen durch einen Rückzug auszuweichen. Weiterhin müssen wir auch unsere Legionen mit Bogenschützen ausstatten, um Gleiches mit Gleichem zu vergelten. Das wird die Karthager vorsichtiger werden lassen. Drittens kann man mit brennenden Fackeln die Elefanten leicht in die Flucht schlagen. Sie werfen dann die Bogenschützen auf ihrem Rücken ab und trampeln in wilder Panik die Soldaten Hannibals statt unsere Soldaten nieder. Und viertens können wir mit einer großen Flotte Hannibal vom Nachschub aus Nordafrika abschneiden. Er muss sich dann entweder ergeben oder zumindest Italien verlassen. Fasst wieder Mut, lasst uns neue Armeen aufstellen. Die Bauern, deren Höfe Hannibal zerstört hat, sind voller Wut gegen ihn und sein Heer und werden ihr Bestes geben ihn zu besiegen. Jeder der kann, spende jetzt entweder Geld oder Waffen oder melde sich selber zum Kriegsdienst. Damit Hannibal und die Karthager keine Hilfstruppen und Hilfsmittel aus Griechenland erhalten, das uns Römern nicht wohl gesonnen ist, lasst uns Griechenland sicherheitshalber erobern und besetzen. Hannibal und die Karthager werden besiegt werden, wenn wir aus unseren Fehlern lernen und uns anstrengen."

Solche und ähnliche Reden sind sicher in Rom gehalten worden, denn nach kurzer Zeit fassten die niedergeschlagenen Römer wieder Mut. Sie stellten neue Legionen auf und bauten eine große Flotte. Damit schnitten sie Hannibal von seinem dringend benötigten Nachschub aus Karthago ab. Hannibal musste Italien verlassen, die Römer folgten ihm nach Karthago und besiegten ihn vor der Stadt, so dass die Karthager sich unterwerfen mussten. Dieser sogenannte punische Krieg der Römer mit Karthago ist Lehrplanstoff der Klassenstufe 7.

Anlage 2

Frei nach verschiedenen Quellen und Jugendbüchern bearbeitete Rede des Papstes Urban II. im November des Jahres 1095 in der südfranzösischen Stadt Clermont-Ferrand vor kirchlichen Oberen und weltlichem Adel.

In der Stadt Clermont-Ferrand in der südfranzösischen Auvergne, seiner Heimat, hielt Papst Urban II. am Schluss einer dorthin einberufenen Kirchenversammlung eine Rede, die das ganze Abendland erschüttern und für 200 Jahre lang Kreuzzüge zur Rückeroberung Palästinas auslösen sollte. Die Rede lautete inhaltlich in einer gemäßigteren Form ungefähr so:

"Es ist dringend notwendig, den Christen im byzantinischen Reich zu helfen. Die Araber und Türken haben die dortigen christlichen Heere mehrfach besiegt, haben viele Christen getötet oder gefangen genommen und in die Sklaverei geführt, sie haben Kirchen zerstört und das Land verwüstet. Wenn wir den Christen des byzantinischen Reiches mit der Hauptstadt Konstantinopel nicht helfen, werden sie dem Ansturm des Islam nicht mehr widerstehen können und bald ganz unterworfen werden. Palästina, das Heilige Land, ist bereits von den Mohammedanern erobert worden. Die Wiege des Christentums ist unter die Herrschaft von Nichtchristen geraten, Hunde sind in die christlichen Kirchen Jerusalems gelassen worden, Viehställe und Schafgrippen sind aus ihnen gemacht worden, die Christen dort werden unterdrückt, die heiligen Stadt Jerusalem muss Tribute an die Sarazenen zahlen. Wer kann das mit ruhigem Herzen, ohne Tränen zur Kenntnis nehmen? Wir müssen eine große christliche Armee aufstellen und die Heiden aus dem Heiligen Land vertreiben. Bewaffnet euch im Dienste Christi. Besser ist es im Kampf zu sterben als die Christen dort im Osten leiden zu sehen und das Heilige Land verloren zu wissen. Ihr Grafen und Ritter, hört auf, euch gegenseitig zu bekämpfen, kämpft gemeinsam gegen die Feinde der Christen. Wer bisher als Kriegsknecht im Dienst eines Adeligen stand, der trete jetzt in den Dienst der Befreiung Palästinas. Wer bisher ein Dieb, Räuber, Brandstifter oder Mörder war, der werde jetzt ein frommer christlicher Kämpfer. Er wird dadurch Verdienste und Vergebung erlangen. Allen Sündern sollen die Strafen erlassen werden, wenn sie sich dem bewaffneten Pilgerzug ins Heilige Land anschließen. Und wenn jemand auf diesem Zug ins Heilige Land mit echter Buße im Herzen stirbt, dann werden ihm Sündenvergebung und das ewige Leben gewiss sein. Allen Teilnehmern am Zug wird ihr Eigentum zu Hause unangetastet garantiert bleiben und keine weltliche Macht wird ihre Freiheitsrechte einschränken oder sie wegen Schulden verfolgen. Besonders alle diejenigen, die nur ein kleines Bauerngut bewirtschaften, sollten sich dem Zug anschließen. Denn hier in Europa ist das Bauernland für die vielen Menschen sehr knapp. Im Heiligen Land dagegen ist noch viel gutes Land an die christlichen Kämpfer zu vergeben. Zieht in das Heilige Land und nach Jerusalem, befreit die heiligen Stätten von den Ungläubigen, näht euch Kreuze auf euere Kleider als Zeichen für eueren guten Willen, im Dienste der christlichen Kirche zu kämpfen."

Ein zeitgenössischer Chronist schrieb sinngemäß über die Wirkung dieser Rede:
Diese überzeugt vorgetragene und begeistert von den Zuhörern aufgenommene Rede hatte eine große Wirkung. Sie verbreitete sich in ganz Europa. Da trennte sich der Mann von seiner Familie, der Sohn von seinen Eltern, Mönche, Bauern und Ritter nähten sich ein Kreuz auf die Kleidung als Zeichen der Teilnahme und zogen nach Osten. Aber es gab auch viele, die nicht nur aus heiliger Begeisterung mitzogen, sondern die leichtsinnige Abenteuerlust wegtrieb oder die schwer verschuldet waren und ihren Gläubigern entrinnen wollten.

Bereits im folgenden Jahr 1096 war das erste große Kreuzzugs-Heer unterwegs nach Osten. Über die verschiedenen Kreuzzüge, über ihr letztliches Scheitern und über die kulturellen, medizinischen und wissenschaftlich-technischen Übernahmen aus dem Orient während der Kreuzzüge berichtet jedes Geschichtsbuch. Die Kreuzzüge und ihre Folgen sind vorgeschriebener Lehrplanstoff am Ende der Klassenstufe 7.

Anlage 3

Der verkürzte Lebenslauf des makedonischen Königs Alexander des Großen

Alexander der Große ist als Eroberer eines antiken Riesenreiches in die Geschichte eingegangen, das nach damaliger Vorstellung weitgehend die damals bekannte Welt umfasste. Er regierte nur relativ kurz von 336 bis 323 v.Zr., vollbrachte aber in dieser Zeit erstaunliche Leistungen.

Alexander war von Geburt kein Grieche, sondern ein Makedonier. Sein Vater war der Makedonenkönig Philipp II., seine Mutter hieß Olympia. Alexanders Vater Philipp eroberte Griechenland, nahm griechische Ämter, Sitten und Gebräuche an und wurde damit Grieche und ließ seinen Sohn griechisch erziehen. Alexanders Privatlehrer war der berühmteste griechische Professor seiner Zeit, der Athener Aristoteles, dessen wissenschaftliche Spezialgebiete u.a. die Naturwissenschaften waren. Alexander war schon als Junge sehr sportlich, hoch begabt und jähzornig. Als er im Jähzorn seinen Musiklehrer erschlug, weil dieser ihn tadelte, legte Aristoteles sein Amt als Privatlehrer nieder und kehrte nach Athen zurück, blieb aber mit Alexander in freundschaftlichwissenschaftlichem Briefkontakt.

Alexander trat mit 20 Jahren die Nachfolge seines Vaters als makedonischer König an, als dieser ermordet wurde, wurde Leiter eines griechischen Militärbündnisses und begann mit makedonischen und griechischen Soldaten das riesige Perserreich zu erobern, das hauptsächlich die heutigen Staaten Türkei, Armenien, Iran und Irak umfasste. Langsam reifte bei diesen Eroberungen in Alexander der Plan heran, die ganze Welt nach damaliger Auffassung zu erobern. Man lehrte damals, die Erde sei eine Scheibe, die vom Atlasgebirge im Westen bis zum Himalaja im Osten reiche und im Süden von der Wüste Sahara und im Norden von hohen Gebirgen begrenzt würde. Darum herum sei nur Wasser, in dem diese Erdscheibe schwämme. Nach seinem Sieg über den Perserkönig eroberte Alexander das ägyptische Reich, ließ sich dort zum Pharao krönen und wollte anschließend über Afghanistan noch das damalige Indien erobern. An der Grenze zum heutigen Pakistan streikten aber seine Soldaten und zwangen ihn zur Umkehr.

Nun wollte Alexander Babylon, das er vorher zerstört hatte, zu seiner Welthauptstadt machen. Die griechische Sprache und die griechische Bildung sollten die neue Weltsprache und Weltbildung werden und das Riesenreich wie eine Klammer zusammenhalten. Er siedelte deswegen zehntausende von Griechen in über 80 von ihm neu gegründete Städte im Osten seines Weltreiches um und zwang seine Soldaten, persische Frauen zu heiraten, damit sich Griechen, Makedonen und Perser zu einem neuen Volk vermischten. Er selber heiratete eine persische Königstochter. Bei den Bauarbeiten in Babylon erkrankte er an Malaria, denn in den vielen damaligen Bewässerungsgräben rund um die Stadt brüteten viele Malarimücken. Nach wenigen Tagen bereits starb Alexander am Malariafieber, dem sein durch die jahrelangen Anstrengungen geschwächter Körper nicht mehr widerstehen konnte. Sein Reich verfiel nach seinem Tode schnell, aber viele seiner Stadtgründungen bestehen heute noch unter anderen Namen weiter, häufig sogar als Großstädte.

Block-Methodentraining in der Klassenstufe 8

1. Zur Geschichte der Kommunikationsforschung

1. Einleitung

Methodisch soll das Kommunikationstraining der Klassenstufe 8 ähnlich wie das in der Klassenstufe 7 strukturiert sein, d.h. damit dieses wichtige Thema ebenfalls nicht zu einer unsystematischen Anhäufung von Kommunikations-Spielen und zu bearbeitenden Kopiervorlagen degradiert wird, sollen wieder nach einer klar geplanten inhaltlichen Leitlinie einzelne Kommunikations-Sequenzen wie Bausteine fortschreitend aufeinander aufbauen und am Ende der 3 bis 4 Trainingsstage bei den Schülern eine einheitliche Vorstellung vermitteln. Als Leitlinie sollen naturwissenschaftliche und psychologische Aspekte der Kommunikationsgestaltung dienen, nämlich das Kennenlernen von einigen Kommunikationsformen im Tierreich, das Kennenlernen von physikalischen Übertragungsformen von Kommunikations-Signalen, psychologisch geschickt gestaltete Kommunikationsformen und die Beeinflussungsmöglichkeiten durch Kommunikation. Damit sind diesmal die Fächer Biologie, Physik und Deutsch, Psychologie besonders mit einbezogen.

Was die geplante Zeitdauer dieses Kommunikationstrainings in der Klassenstufe 8 betrifft, so hängt das von der Mitarbeitbereitschaft und Aufnahmefähigkeit der jeweiligen Klasse/Lerngruppe ab. Es wird deswegen darauf verzichtet, klare zeitliche Planungsvorgaben für die einzelnen Sequenzen aufzustellen, es wird empfohlen 3-4 Werktage für dieses Kommunikationstraining einzuplanen.

Es ist wieder wie bei dem Kommunikationstraining der Klassenstufe 7 vorgesehen, dass die Schüler den Ablauf und die Gesamtergebnisse dieser Trainingseinheit in einer Hausarbeit ausführlich bearbeiten und darstellen. Sie sollen dafür wieder 2 Monate Zeit haben, alle Sequenzen berücksichtigen, aber die Schwerpunkte ihrer Bearbeitung selber wählen können, so dass die für diese Hausarbeit erhaltenen Noten je nach Schwerpunkt für die Fächer Deutsch, Biologie oder Physik gewertet werden können.

Und ebenso wie in der Klassenstufe 7 sollen neben dem zentralen Üben von Kommunikation wieder die Methoden konzentriertes Zuhören, Anfertigung von Notizen, gemeinsame Auswertung von Notizen in Gruppenarbeit und die Anfertigung einer Hausarbeit geübt werden. Im Unterschied zum Training in der Klassenstufe 7 soll aber das gemeinsame Vergleichen und Besprechen der Notizen in Gruppen mehr Gewicht bekommen. Deswegen sollen bereits am Ende jeder Sequenz die Schüler nach der Anfertigung von Notizen in Einzelarbeit ihre Notizen in Gruppen vergleichen und besprechen. So soll sichergestellt werden, dass die umfangreicheren und schwierigeren Inhalte des Trainings in der Klassenstufe 8 auch möglichst vollständig und richtig durch jeden Schüler festgehalten werden. Den Schülern soll bewusst werden, dass mehrere Personen zusammen mehr beobachten und zusammentragen können als Einzelne.

Zusätzlich soll der Schülerbeitrag bei der Vorstellung von Informationen zum jeweiligen Themenschwerpunkt und bei den praktischen Übungen und den Auswertungen ausgeweitet werden. Es soll versucht werden, kleinen freiwilligen Gruppen von Schülern (z.B. von 2 bis 4 Schülern) jeweils für 1 Tag die Rolle eines Informations- und Steuerungsteams und damit Lehrerfunktionen zu übertragen. Geeigneten Schülern sollte also die Möglichkeit angeboten werden, sich in der Steuerung von Gruppenprozessen zu üben. In solchen Fällen müsste zumindest 1 Schultag vor den eigentlichen Beginn des Kommunikationstrainings vorgeschaltet werden, an dem die Funktions-Rollen, die Themen und notwendiges Informations-material an diese "jungen Lehrer-Teams" verteilt werden. Damit es diesen "Lehrer-Teams" nicht zu leicht gemacht wird, damit sie sich also selber Material besorgen und sich informieren müssen, werden anschließend nicht mehr so gründlich ausgearbeitete Grundinformationen mitgeteilt wie im Kommunikationstraining der Klassenstufe 7, sondern nur noch Rahmeninformationen, die inhaltlich gefüllt werden müssen. Besonders zu den physikalischtechnischen Wegen der Übermittlung von Signalen gibt es in jeder größerer Enzyklopädie und in technischen Fachbüchern genügend Darstellungen.

Die nachfolgenden Trainings-Sequenzen unterteilen sich danach folgerichtig wieder in 3 Teile:
1. Knappe Darstellung von speziellen Informationen zum jeweiligen Sequenzschwerpunkt, möglichst von Schülern vermittelt, konzentriertes Zuhören und Anfertigung von Notizen dazu in Einzelarbeit.

2. Eine oder mehrere Übungsformen zu diesem Schwerpunktthema und/oder gemeinsame Auswertung von Texten zum Schwerpunktthema,

3. Anfertigung von Notizen in Einzelarbeit und gemeinsames Vergleichen und Bearbeiten der Notizen zu dieser Sequenz in Gruppenarbeit.

2. Zur Kommunikationsforschung bei Tieren

2.1. Allgemeine Vorinformationen

Die Kommunikationsforschung bei Tieren interessierte sich anfangs hauptsächlich nur um der Forschungsergebnisse selber willen für die Entschlüsselung möglicher tierischer Kommunikations-formen. Die Tiere können durch Körpersprache, chemische Duftstoffe, Farbänderungen und Laute miteinander kommunizieren. Am häufigsten sind Körpersprache und Laute. Mittlerweile hat man aber erkannt, dass man aus der Tierkommunikation auch praktischen Nutzen für uns Menschen ziehen kann. Einige Tiere fühlen Wetterveränderungen, bevorstehende Erdbeben oder Vulkanausbrüche, Änderungen in der Meereszirkulation usw. voraus und aus deren Mitteilungen an Artgenossen könnte man Zusatzinformationen zu den naturwissenschaftlichen Forschungsdaten gewinnen.

2.2. Kommunikationsformen bei Bienen

Die Bienen sind staatenbildende Insekten und benötigen deswegen ein Mitteilungssystem, um anderen Bienen z.B. Futterquellen, Aufgaben usw. mitzuteilen. Zur Futterquellenmitteilung werden Körpersprache, Flügelgeräusche und Kostproben benutzt. Der Rundtanz bezeichnet eine Futterquelle näher als ca. 100 m im Umkreis, der Schwänzeltanz eine Futterquelle weiter als ca. 100 m bis maximal ca. 1,5 km. Beim Schwänzeltanz wird der Winkel der Futterquelle zum augenblicklichen Sonnenstand vom Stock aus derart berücksichtigt, dass die informierende Biene um eine fiktive Gerade im jeweiligen Winkelabstand der Futterquelle zur Sonne tanzt. Die Heftigkeit des Flügelschlages drückt ebenfalls die Entfernung der Futterquelle aus (schneller Flügelschlag weist auf eine naheliegende Futterquelle, langsamer Flügelschlag mit Pausen auf eine entfernte Futterquelle hin), die Lautstärke des Flügelschlages deutet u.a. die Qualität der Futterquelle an (je lauter desto geschätzter die Futterquelle). Da diese Bienensprache in jedem besseren modernen Schulbuch und biologischen Lehrbuch dargestellt ist, können genauere und zusätzliche Informationen und Visualisierungen dazu leicht besorgt werden. Die Schüler machen sich anschließend kurz Notizen.

Zwei bis 4 Schüler stellen sich als Sammelbienen/Trachtbienen für ein Spiel zur Verfügung. Sie gehen mit dem Lehrer /den betreuenden Schülern vor die Klasse, die den Bienenstock darstellen soll. Sie sollen die anderen Schüler der Klasse von umliegenden Futterquellen informieren. Der Lehrer/die betreuenden Schüler legt/legen in der Nähe der Klasse einige Bonbons hin und einige Bonbons weiter weg im Schulhofbereich. Dann werden den Kundschafter-Schülern einige Bonbons mitgegeben. Dann kehren diese Sammelbienen-Schüler in die Klasse zurück und simulieren je nach Entfernung der Bonbons die entsprechenden Mitteilungsformen der Bienen, wobei sie mit den Armen unterschiedlich schnell schlagen, unterschiedlich laut summen und die jeweiligen Körperbewegungen ausführen. Diejenigen Schüler, die die Botschaft verstanden haben, gehen auf die Suche nach den "Futterquellen". Die Finder dürfen sich jeweils 1 Bonbon nehmen.

Die Schüler machen sich weitere Notizen in Einzelarbeit zu den Kommunikationsformen der Bienen und über die Simulationsspiele und versuchen, den Text durch Skizzen zu veranschaulichen. Dann vergleichen und ergänzen sie ihre Notizen in Gruppenarbeit.

2.3. Kommunikationsformen bei Ameisen

Die Ameisen sind ebenfalls staatenbildende Insekten und benötigen deswegen ein Kommunikationssystem, um anderen Ameisen z.B. über eine Beute zu informieren. Sie betrillern sich dabei wechselseitig mit den Fühlern. Diese Kommunikationsform ist im Unterschied zu den Bienen noch nicht entschlüsselt, aber die Ameisen können damit recht genaue Mitteilungen machen. In den meisten guten Biologie Fachbüchern und in den meisten Lehrbüchern der Klassenstufe 7/8 wird über diese Ameisensprache berichtet und sind Fotos von sich betrillernden Ameisen zu finden. Die Ameisen sind Lehrplanstoff der Klassenstufen 6 bzw. 7 und dieser Teil der Sequenz 1 wäre dann als eine Wieder-

holung und Vertiefung einzustufen. Die Schüler machen sich am Ende dieser kurzen Grundinformation in Einzelarbeit Notizen.

Vier Schüler stellen sich nun für ein Spiel zur Verfügung. 1 Schüler simuliert eine Raupe, die am Boden kriecht, die 3 anderen Schüler sind Futterameisen, die in der Klasse auf Händen und Füßen nach Nahrung suchend umherlaufen. Einer dieser Ameisen trifft auf die Raupe und versucht sie wegzuschleppen, was aber misslingt. Er läuft zu einem anderen Ameisen-Schüler und beide betrillern sich klopfend mit den Händen. Dann laufen beide zu der Schüler-Raupe und versuchen sie wegzutragen, was aber immer noch misslingt. Nun wird durch Betrillern auch die dritte Schülerameise informiert, geht mit zu der Raupe und zu dritt schaffen es die Schülerameisen, die Raupe fortzuschleppen.

Die Schüler machen sich in Einzelarbeit weitere Notizen zur Kommunikationsform der Ameisen und zum vorangegangenen Simulationsspiel und versuchen ihre Notizen durch Zeichnungen zu veranschaulichen. Anschließend vergleichen und besprechen sie ihre Aufzeichnungen in Gruppenarbeit.

2.4. Kommunikationsformen bei Amseln

Die Amselmännchen sind hauptsächlich akustisch zu hören. Sie grenzen morgens und abends ihre Reviere durch Gesang ab, im Frühling und Frühsommer werben sie auch tagsüber durch Gesang um die Weibchen. Männliche und weibliche Amseln begleitend schimpfend Feinde wie Katzen und Rabenvögel, aufgeschreckt fliegen sie laut zeternd davon, um andere Amseln zu warnen. In jedem guten Vogelbuch und in den meisten biologischen Lehrbüchern finden sich Angaben über den Gesang und die Kommunikationsformen bei Amseln. Die Schüler machen sich anschließend in Einzelarbeit Notizen.

Drei bis 4 Schüler stellen sich als Schüler-Amseln für ein Simulationsspiel zur Verfügung. Mit Flötentönen oder durch Pfeifen simulieren sie Revierabgrenzung oder Werbung, durch Warnlaute oder Schreckgezeter simulieren sie Katzenbesuch oder erschreckt werden durch Menschen. Die anderen Schüler sollen jeweils raten, was gerade simuliert wird.

Die Schüler machen sich weitere Notizen zu den Kommunikationsformen bei Amseln und zu den vorangegangenen Simulationsspielen und versuchen ihre Notizen durch Zeichnungen zu veranschaulichen.

3. Zur Geschichte der Kommunikationsübertragung

3.1. Allgemeine Vorinformationen

Jedes Beispiel soll an einem historischen Ereignis oder an einem sonstigen spannenden Beispiel aus der Abenteuerliteratur oder der Abenteuerberichterstattung "festgemacht" werden, um auch allgemeinbildende Informationen zu vermitteln. Zur Geschichte der Übertragung von Kommunikations-Signalen gibt es in vielen technischen Fachbüchern und in den meisten mehrbändigen Enzyklopädien Übersichten und Abbildungen. Es ist also leicht, ein jeweiliges übersichtliches Info-Blatt zu erstellen und an die Schüler zu verteilen. Diese Informationen gehören teils in die Physik, teils in das Fach Deutsch und teils in das Fach Geschichte. Dieses Kapitel ist deswegen besonders fächerübergreifend.

3.2. Lichtzeichen als Kommunikationsmittel

Grundinformationen über den Leuchtturm vor dem Hafen von Alexandria (einem der 7 Weltwunder der Antike) und Vertiefung durch Auswertung eines entsprechenden Bildes aus einem Geschichtsbuch. Hinweise, dass durch abwechselndes Abdunkeln und Freigeben solcher Leuchtfeuer Botschaften übertragen werden konnten/können. Übergang zum Morsealphabet als internationales genormtes System für optische und akustische Übertragung von Botschaften (durch Samuel Morse, um 1840), kurze Biographie von Morse.

Die Schüler sollen sich als Szenario den Ärmelkanal bei Nacht vorstellen. Die meisten führen auf einem Passagierschiff an einer havarierten Segeljacht vorbei. Der Klassenraum wird abgedunkelt, zwei Schüler machen lautes Sturmgetöse, ein Schüler in einer Ecke simuliert den Kapitän der havarierten Jacht und morst Lichtsignale, die alle anderen Schüler, die keine Aufgabe in dem

Simulationsspiel haben, entschlüsseln sollen. Der Morsespruch soll etwa lauten: SOS, Mast gebrochen, Schlagseite, rettet uns.

Die Schüler notieren sich die Informationen für das Spiel: Sie zeichnen dann die Lichtsignale für den Hilferuf in die Entschlüsselung in ihr Heft ein und vergleichen und besprechen dann ihre Notizen wieder in Gruppenarbeit.

3.3. Klopfzeichen als Kommunikationsmittel

Grundinformation, dass Morse sein Buchstaben-Zeichen-System ursprünglich für die Übertragung akustischer Signale auf elektromagnetischem Wege entwickelt hat. Erst später erkannte er auch die Verwendung mit Lichtsignalen. Nun der Versuch einer Botschaftsübertragung durch Klopfzeichen, also auf akustischem Weg.

Die Schüler sollen sich das Gefängnis in Alexandre Dumas Roman "Der Graf von Monte Christo" vorstellen . Es werden einige Informationen zur Handlung dieses Romans gegeben. 2 Schüler sollen nun den "verrückten Abt" Faria und Edmond Dantès spielen, die sich durch Klopfzeichen unterhalten. Dazu wird das Klassenzimmer wieder leicht verdunkelt, eine Trennwand (Pappdeckel, Pinnwand) wird zwischen die beiden Schüler gestellt. Die anderen Schüler sollen die Rolle von Gefängniswärtern übernehmen, die versuchen, die Klopfzeichen zu entziffern. Sie notieren sich dabei laute, langsame Klopfzeichen als Striche und kurze, leisere Klopfzeichen als Punkte. Als Botschaft wird übermittelt: "Ich bin schon viele Jahre hier gefangen. Ich weiß um einen verborgenen Schatz. Wer bist du?" Als Antwort wird zurück geklopft: "Ich bin hier eingeliefert worden, ohne zu wissen weshalb". Anschließend sollen die Schüler die Texte nach ihren mitgeschriebenen Zeichen entziffern.

Die Schüler notieren sich die Informationen, das Spiel und zeichnen die Morse-Klopfzeichen mit der richtigen Entschlüsselung in ihr Heft. Eine Zeichnung zum Roman (das Kastell If oder zwei Zellen nebeneinander mit ärmlicher Einrichtung) sollen die Romaninformationen veranschaulichen. Dann werden in Gruppenarbeit die Notizen und Zeichnungen verglichen und besprochen.

3.4. Die Buschtrommel als Kommunikationsmittel

Die Schüler werden informiert, dass sich früher die Stämme in Afrika stundenlang mit Hilfe der Buschtrommel Informationen zukommen ließen und dass dadurch überraschend schnell Botschaften in kurzer Zeit über viele hundert Kilometer übermittelt wurden. Die Weißen nannten das den "Buschtelegraphen".

Die Klasse wird in mehrere Gruppen aufgeteilt und jede Gruppe soll einen eigenen Trommellaute-Code entwickeln (z.B. mit schnellen und langsamen Schlägen, mit Trommelwirbeln usw., es können in Anlehnung an das Morsealphabet auch die langen Zeichen durch einen kurzen Wirbel ersetzt werden). Diese selbstentwickelten Trommellaut-Systeme werden ausgetauscht. Dann nehmen 4 Gruppen in den gegenüberliegenden Ecken der Klasse Platz. Jede Gruppe trommelt nacheinander eine kurze Botschaft an die anderen drei Gruppen, die zuhören (z.B. weißer Mann rudert Nil hinauf; wir haben neuen Häuptling usw.) und die Nachricht des Buschtelegraphen zu entschlüsseln versuchen.

Die Schüler notieren sich die Informationen, das Spiel, tragen die übermittelten Signale in ihr Heft ein und zeichnen einen trommelnden Afrikaner, einen Neger-Kral usw. zur Veranschaulichung. Dann werden in Gruppenarbeit die Notizen und Zeichnungen verglichen und besprochen.

3.5. Winkzeichen/Flaggenzeichen als Kommunikationsmittel

Die Schüler werden informiert, dass sich auf Schiffen schon früh optische Kommunikationssysteme am Tag mit verschieden farbigen Flaggen entwickelt haben. Diese wurde dann national und später international gültig vereinheitlicht, so dass bestimmte Flaggenhaltungen bestimmte Buchstaben darstellen. Statt Flaggen können auch nur die Arme des Signalisierenden bewegt werden. Dann sollen einige Informationen zur Seeschlacht von Trafalgar gegeben werden, bei der Flaggensignale Weltgeschichte gemacht haben, u. a. auch die durch Flaggenzeichen übermittelte Botschaft Admiral Nelsons an alle Besatzungen der britischen Schiffen, die auf der Siegessäule auf dem Trafalgar-Square in London in Kupfer gegossen bis heute zu lesen ist.

Es wird das Muster des derzeit international gültigen Flaggenwink-Alphabetes verteilt und die Schüler sollen nur mit unterschiedlichen Armhaltungen diese Winkzeichen üben. 1 Schüler stellt sich dann in eine hintere Schulhofecke und signalisiert mit diesen derzeitig gültigen Flaggenwink-Signalen in Englisch und in Deutsch die vorher mit ihm abgesprochene Botschaft des britischen Generals Nelson, die dieser 1805 am Morgen der Seeschlacht von Trafalgar an alle seine Schiffe übermitteln ließ (England hopes, that every man will do his duty; England hofft, dass jeder Mann seine Pflicht tun wird). Die anderen Schüler stehen am Schuleingang, notieren sich die Flaggen-Armzeichen und entschlüsseln sie.

Die Schüler notieren sich die Informationen, das Flaggenspiel, zeichnen die Winkzeichen des übermittelten Satzes mit richtiger Entschlüsselung in ihr Heft, zeichnen ein Segelschiff dazu und vergleichen und besprechen dann in Gruppen ihre Aufzeichnungen.

3.6. Elektromagnetische Wellen übertragen Information

Anfangs wurden die Botschaften mit Hilfe der Morsezeichen übertragen, später konnte auch die menschliche Stimme übertragen werden. Ab ca. 1900 wurde die Drahttelegraphie immer mehr durch die drahtlose Übermittlung von Signalen durch elektromagnetische Wellen ersetzt.

Nur wenn die Physiksammlung der Schule die notwendigen Geräte besitzt, können entsprechende Schülerübungen mit elektromagnetischen Wellen stattfinden. Sonst soll nur darauf hingewiesen werden, dass z.B. im Wilden Westen die Forts und Sheriffbüros sich zuerst mit dem Drahttelegraphen verständigten. Was den drahtlosen Funk betrifft, so wurde dieser anfangs auf See nicht ernst genug genommen. Es hätten z.B. bedeutend mehr Menschen bei der Titanic-Katastrophe gerettet werden können, wenn die Funkkabine eines sich in der Nähe des Unglücksortes befindlichen Schiffes auch nachts besetzt gewesen wäre. Diese Nachlässigkeit führte zu einer internationalen Vereinbarung, dass Funkkabinen, wenn es die Besatzungszahl erlaubt, rund um die Uhr besetzt sein müssen.

Die Schüler notieren sich die Informationen und die eventuell gemachten Versuche oder die dargestellten historischen Beispiele, machen sich eine Skizze vom Funktionsprinzip der drahtlosen Telegraphie und vergleichen und besprechen dann ihre Notizen in Gruppenarbeit.

3.7. Telekonferenzen, die modernste Form der Kommunikation in Politik und Wirtschaft.

Die Schüler werden informiert, was Konferenzen sind und dass Konferenzteilnehmer im Zuge der Globalisierung immer weiter entfernt wohnen und dass sich Anreisen zu Konferenzen aus Kostengründen oder aus Zeitgründen immer weniger lohnen. Deshalb werden Tele-Konferenzen über bestimmte Netze oder über das Internet immer häufiger. Sie werden künftig die Normalität bezüglich weiter entfernt wohnender Kommunikationsteilnehmer darstellen. Es wird der Ablauf solcher Telefonkonferenzen kurz erklärt.

Die Schüler bekommen Pappkartons DIN 3 ausgeteilt. Sie sollen darauf einen Fernsehschirm/Monitor, einen Lautsprecher und ein Mikrophon zeichnen. Dann werden die Tische in Hufeisenform gestellt und die Schüler stellen diese Kartons vor sich auf. Nun werden mehrere Konferenzgruppen ausgelost (ca. 6 Schüler sollen eine Konferenzgruppe bilden) und jede Gruppe wählt sich ein kurzes Konferenzthema. Diese Gruppen konferieren nun nacheinander über ihr jeweiliges Thema (z.B. 5 Minuten lang), wobei sich die Schüler der konferierenden Gruppe weit verteilt an die Tische setzen, während die anderen Schüler mit ihren Stühlen eine eigene Zuschauergruppe bilden. Die jeweils konferierenden Schüler können sich durch die vor ihnen aufgestellten Pappkartons nicht sehen, sondern nur hören, (das soll die räumliche Ferne der Telekonferenzteilnehmer verdeutlichen), simulieren aber durch Bemerkungen (wie: Sie schauen sehr verwundert, Sie brauchen nicht zu lachen usw.) dass sie angeblich die anderen Teilnehmer auf ihren gezeichneten Bildschirmen sehen. Die anderen Schüler beobachten jeweils still die jeweilige Telegesprächsrunde. Diejenige Gruppe, die am überzeugendsten eine solche Telegesprächsrunde simuliert hat, bekommt ein paar Süßigkeiten als Preis.

Die Schüler notieren sich die Informationen und ihr jeweiliges Konferenzspiel mit dem jeweiligen Konferenzergebnis, machen eine Skizze/ein Bild zu einer solchen Telekommunikation und vergleichen und besprechen dann ihre Notizen in Gruppen.

3. Formen psychologisch wirksamer Kommunikationsgestaltung

3.1. Vorbemerkung

Im folgenden Teil geht es nicht mehr um die technische Übertragung von Kommunikation, sondern um Beispiele für die in Geschichte, Politik, Wirtschaft und Alltag oft genutzten Möglichkeiten, die jeweiligen Gesprächspartner in einer gewünschten Richtung (positiv oder negativ) zu beeinflussen. Dazu werden hier als psychologisch aufgebaute Formen der Kommunikation der sokratische Dialog (mit der positiven Absicht, den Gesprächspartner zum kritischen Nachdenken anzuregen) und die politische Rede (meist mit der Absicht, die Zuhörer/ Gesprächs-partner in einer bestimmten Richtung hin zu beeinflussen oder gar zu manipulieren) ausgewählt. Die Schüler werden über die Merkmale und Funktionsabläufe von Beeinflussung, Suggestion und Manipulation informiert und wie man sich dagegen wehren kann. Es wird ihnen weiterhin bewusst gemacht, dass eine Rede vor interessierten Zuhörern dann eine Sonderform der Kommunikation darstellt, wenn die Zuhörer durch Mimik, Ausrufe und Körpersprache auch ohne eigene Gesprächsbeiträge doch an der Rede entweder zustimmend oder ablehnend teilnehmen.

3.2. Die Hebammentechnik; Sokratisches Lehrgespräch

Die Schüler werden über die Rhetorik bei den alten Griechen (besonders bei den Athenern), über die Ziele der damaligen Sophisten und über die Biografie und die Ziele von Sokrates informiert. Die Redekunst wurde durch die Sophisten vermittelt und von jungen Griechen überwiegend gelernt, um sich Vorteile im politischen und juristischen Bereich zu verschaffen. Die Wahrheit der jeweiligen Aussagen spielte eine untergeordnete Rolle. Rhetorik lässt sich deshalb statt mit Redekunst besser mit Beredsamkeit übersetzen. Dagegen wandte sich der Philosoph (= Sucher der Wahrheit) Sokrates, dem es darauf ankam, in Gesprächen das Richtige vom Falschen, die Wahrheit vom Irrtum, das Edle vom Schlechten unterscheiden zu lehren. Er benutzte dabei nicht die Methode der Belehrung, sondern die Fragetechnik. So entstand im Denken des Gesprächspartners die Einsicht des Wahren und Edlen von selber. Sokrates bezeichnete seine Methode deswegen auch als geistige Geburtshelferkunde. Dadurch machte er sich aber in Athen zunehmend Feinde, denn er brachte seine Gesprächspartner immer wieder dazu, über ihre Mitmenschen und deren Ansichten kritisch nachzudenken. Sein Wahlspruch war, über alles nachzudenken und alles nachzuprüfen. Er wüsste von sich, dass er nichts wüsste. Schließlich ereichten seine Feinde, dass er zum Tode verurteilt wurde, weil er angeblich die griechische Religion missachte und durch seine kritischen Dialoge die Jugend verderbe. Als Informationshilfe wird ein Informations-blatt über die Geschichte der Rhetorik und über Sokrates verteilt, das leicht aus jedem Lexikon oder guten Schulbuch kopiert werden kann (s. auch Anlage 1: Vom Verfasser erstelltes Informationsblatt). Als einstimmendes Rollenspiel soll das (vom Verfasser) erfundene Interview des jungen Plato mit dem alten Sokrates dienen (s. Anlage 2), das 2 Schüler vorspielen. Im Plenum soll darüber gesprochen und die Aussagen des Sokrates ausgewertet werden.

Es werden Dialoge des Sokrates (s. Anlage) an Schülergruppen ausgeteilt und jeweils zuerst still gelesen. Dann soll in den Gruppen über die Dialoginhalte, die Absichten des Sokrates und über das Ergebnis des jeweiligen Dialoges gesprochen werden. Anschließend wird jeder Dialog von 2 Schülern der Gruppe nachgespielt und das in der Gruppe gefundene Ergebnis auch von diesen beiden Schülern dem Plenum vorgestellt.

Es gibt verschiedene Beispiele für solche Dialoge, die in Schulbüchern und im Internet gesucht werden können. Folgende 2 Dialog-Beispiele sind hier als Anlage angegeben:
a) Ein vom Verfasser erfundener Dialog des Sokrates mit seinem jungen Schüler Plato
b) ein vom Verfasser erfundener Dialog des Sokrates mit seinem Schüler Alexandros über den Wert von Schule und Bildung.

Den Schülern wird als Abschluss des 2. Sequenzschrittes der Vorschlag gemacht, entweder direkt im Anschluss an die Besprechung dieser sokratischen Dialogbeispiele selber in Gruppen solche Dialoge im Stile des Sokrates zu einem ihnen wichtigen heutigen Thema zu entwerfen oder in Einzelarbeit für den/die nächsten Tage solche aktuellen Dialoge zu entwerfen. Ein aktuelles Beispiel, das sich gegen die Ausgrenzung von neuen Schülern wendet, wurde von 3 Schülern eines früheren Kommunikationstrainings nach eigenen Aussagen selbst entworfen und in der Klasse als Rollenspiel vorgetragen (s. Anlage 7). Es soll von Schülern als Muster vorgespielt und dann im Plenum besprochen werden.

Die Schüler machen sich Notizen zu den Informationen und zu dem Infoblatt, notieren sich Absichten und Ergebnisse der 4 ausgeteilten und nachgespielten Dialoge und vergleichen und besprechen dann ihre Notizen in Gruppen.

3.3. Die rhetorisch sehr gute Rede des Antonius an das römische Volk

(nach Shakespeares Theaterstück "Julius Caesar", 3. Aufzug, 2. Szene) Um Kommunikation handelt es sich noch insofern, weil bei Shakespeare die Zuhörer durch Ausrufe und Zurufe die Reden begleiten und so auf das Gesagte reagieren.

Die Schüler wiederholen in Gruppen mit Hilfe des Geschichtsbuches die römische Geschichte z. Zt. Caesars. Die wichtigsten Fakten werden an der Tafel festgehalten. Die Schüler werden kurz über die Ereignisse um und nach Caesars Ermordung informiert.

Es wird ein vom Verfasser gekürzter Auszug der Reden des Brutus und des Antonius an der aufgebahrten Leiche Caesars an die Schüler verteilt (s. Anlage 8).

Zuerst soll von den Schülern in Gruppen oder in Form des Unterrichtsgespräches die Rede des Brutus analysiert werden. Das gewünschte Ergebnis soll sein, dass Brutus bei Shakespeare als ehrlicher Mann erscheint, der nur aus Sorge um den Erhalt der Republik seinem Gewissen gefolgt ist. Die Schüler sollen mit eigenen Worten seine Begründung wiedergeben.

Dann soll die Rede des Antonius analysiert werden. Sie ist sehr viel schwieriger zu analysieren. Hier sind Lehrerhilfen notwendig. Das gewünschte Ergebnis soll sein, dass Antonius anfangs vorsichtig und ohne Kritik an Brutus von seiner persönlichen Beziehung zu Caesar spricht, dann aber Schritt für Schritt Caesars Wohltaten an das Volk in Erinnerung bringt, dessen angeblichen Machthunger in Frage stellt und die Tat des Brutus immer mehr ins Negative rückt. Die anfangs erst zustimmenden, dann immer kritischer und negativer werdenden Zurufe zur (angeblichen) Ehrenhaftigkeit des Brutus und seiner Mitverschwörer zeigen den allmählichen Stimmungsumschwung bei den Zuhörern. Es sollte der Satz an der Tafel festgehalten werden, dass die stufenweise geschickte Belastung einer bestimmten Person und die stufenweise kontinuierliche Entlastung einer anderen Person bei Zuhörern einen manipulierten Stimmungstrend/hier Stimmungsumschwung hervorrufen kann.

Die Schüler notieren sich den historischen Rahmen um die Ermordung Caesars, die Inhalte der beiden analysierten Reden und die von Antonius angewandte Methode der schrittweisen Manipulation der Zuhörer durch stufenweise Belastungen und Entlastungen von Mitmenschen. Dann vergleichen und besprechen sie ihre Notizen in Gruppen.

4. Wiederholung und schriftliche Zusammenfassung des Themas Kommunikationstraining

Abschließend werden mindestens 2 Stunden, besser 3 Stunden lang die Informationen und Ergebnisse der vorangegangenen Sequenzen wiederholt. Das könnte in Form einer Wiederholung mit der ganzen Klasse erfolgen, wobei einzelne Schüler jeweils einen kleinen Ausschnitt der Methoden vortragen. Dabei sollen die Notizen und eventuell bereits begonnenen Ausarbeitungen noch einmal gesichtet werden, um durch Nachlesen den Stoff zu vertiefen und um Lücken in den Notizen zu füllen und um Irrtümer zu berichtigen.

Anlage 1

Zur Geschichte der Redekunst

Vor etwa 2500 Jahren schafften die Griechen (= Hellenen) teilweise das absolute Königtum ab und begründeten in Athen und in anderen Stadtstaaten teilweise Demokratien. Zu einer Demokratie gehört, dass die gewählten Politiker und Personen aus dem Volk in den Versammlungen ihre Meinung mitteilen können. Bald merkten die Griechen, dass derjenige, der am besten reden konnte, mehr Erfolg in solchen Versammlungen hatte als schlechte Redner. Deswegen entstanden bald Redeschulen mit Redelehrern, die jedem Mann, der eine politische Laufbahn einschlagen wollte, das erfolgreiche Reden beibrachte. Solche Redekunst nannte man Rhetorik und die Redelehrer Sophisten. In diesen rhetorischen Kursen ging es hauptsächlich darum, mit seiner Rede bei den Zuhörern Erfolg zu bekommen. Die Wahrheit der Angaben spielte eine untergeordnete Rolle. Wichtig war, dass man den Beifall der Zuhörer erlangte. Man konnte teilweise sogar fertige Reden kaufen oder in Auftrag geben.

Dagegen wandte sich der athenische Philosoph Sokrates, der seine Mitbürger zum kritischen Denken anregen wollte, unter anderem deswegen, damit sie merkten, wann die Sophisten die Wahrheit um ihres Redeerfolges willen missachteten. Er gründete deswegen auf dem Marktplatz eine eigene philosophische Schule (Philosophie = "Suche nach der Wahrheit"). Er machte sich dadurch in Athen viele Feinde und wurde schließlich hingerichtet. Sein Nachfolger in der Schule wurde Plato und dessen Nachfolger Aristoteles. Diese entwickelten die kritische Denkschule des Sokrates zur ersten modernen Universität der Welt (damals Akademie genannt) weiter.

Die Rhetorik ist damit nicht ausgestorben. Es gibt bis heute für Politiker, Manager und alle Berufe mit wichtigen Kundenkontakten immer noch rhetorische Lehrangebote, in denen häufig weiterhin hauptsächlich auf den Erfolg der Rede geachtet wird. Und es gibt weiterhin die Möglichkeiten, sich Reden von anderen schreiben zu lassen. Viele führende Politiker in aller Welt haben bei sich private Redeschreiber angestellt, die ihnen Reden schreiben und hauptsächlich auf den Erfolg der Rede achten sollen. Deswegen ist das Anliegen des Sokrates und seiner kritischen Schule für uns immer noch genauso aktuell wie vor 2500 Jahren für die Griechen.

Anlage 2
Erfundenes Gespräch des Sokrates mit seinem jungen Schüler Plato:

Plato: erkläre mir noch einmal Sokrates, weshalb du deinen Beruf als Steinmetz aufgegeben hast und als Philosophielehrer hier auf dem Marktplatz von Athen die Menschen zum Nachdenken über alles bringen willst.

Sokrates: Wie du vielleicht gemerkt hast, lassen sich die meisten Menschen durch andere Menschen in ihrer Meinung und in ihrem Verhalten beeinflussen. Man muss nur lange genug und mit geschickten Reden auf sie einwirken. Dann tragen sie diejenigen Kleider und diejenigen Schuhe, die als modern dargestellt werden, dann wählen sie diejenigen Politiker mit der besten public relation, dann finden sie diejenigen Musiker super, die am meisten gelobt werden, dann nehmen sie denjenigen Lebensstil an, den die Werbung gerade empfiehlt, dann benutzen sie diejenigen Ausdrücke, die gerade als modern gelten usw. Das besonders Schlimme daran ist, dass die meisten es gar nicht merken, dass sie Opfer von Beeinflussungen geworden sind, sondern glauben, dass sie aus eigenen Überlegungen so oder so handeln und dieses oder jenes für richtig halten. Manchmal ist es zwar notwendig, Menschen langfristig mit Wort, Bild und Verhalten zum Guten hin zu beeinflussen, aber z.B. redegewandten Politikern gelingt es immer wieder, ihre Zuhörer in kurzer Zeit von ihrer Meinung zu überzeugen oder sogar regelrecht umzustimmen, ohne dass diese Politiker stets nach dem Besten für alle streben. Deswegen möchte ich meine Schüler dazu bringen, ständig kritisch über alles nachzudenken und so wirklich eine eigene Meinung zu entwickeln.

Anlage 3
Erfundenes Gespräch zwischen Sokrates und dem Schüler Alexandros

Sokrates: Guten Morgen Alexandros, heute kommst du aber zu spät zum Gymnasium, wenn du weiter so langsam gehst. Hat dich dein Pädagoge nicht abgeholt?

Alexandros: Doch, aber ich bin ihm davongelaufen, denn ich habe keine Lust mehr, auf das Gymnasium zu gehen. Da soll hingehen wer will, denn bei uns in Athen ist der Besuch des Gymnasiums ja freiwillig. Das ist doch nur verlorene Jugendzeit. Timos, der Sohn eines Maurers geht auch nicht aufs Gymnasium. Der kann jeden Abend draußen herumtoben, an den Hafen gehen und mit den Seeleuten reden, der verdient schon Geld durch Gelegenheitsarbeiten, der hat einfach eine schönere Jugend. Ich dagegen muss bis abends spät zu Hause sitzen und lernen.

Sokrates: Was ist dein Vater von Beruf und wie wohnst du zu Hause im Unterschied zu Timos?

Alexandros: Mein Vater ist ein bekannter Rechtsanwalt. Er verdient viel Geld. Wir wohnen in einem großen, schönen Haus, haben reichlich zu essen und viele Angestellte. Ich habe ein schönes Studierzimmer für mich allein. Alle meine Geschwister haben Zimmer für sich alleine. Abends, wenn mein Vater seine Praxis geschlossen hat, kommen oft viele Kaufleute zu Besuch und erzählen von ihren Reisen. Das ist sehr interessant.

Sokrates: Wie lebt denn Timos, der Sohn des Maurers?

Alexandros: Sein Vater hat nur ein kleines Haus. Er muss hart arbeiten und ist froh, wenn er alle Mitglieder seine Familie gerade satt bekommt. Timos teilt sich einen Raum mit 3 seiner Brüder. Alle schlafen sie auf einfachen Strohmatten auf dem Fußboden. Wenn Timo älter ist, muss er auch hart arbeiten, denn er wird den Beruf seines Vaters ergreifen. Das ist bei uns in Athen so üblich.

Sokrates: Wer hat denn mehr Zeit für Einladungen und Gespräche mit fremden Menschen, dein Vater oder Timos Vater?

Alexandros: Mein Vater hat natürlich mehr Zeit dafür. Er ist besonders bei den Kaufleuten sehr angesehen, denn seine beruflichen Schwerpunkte sind Handelsfragen und Handelsrecht. Deswegen erfährt er viel mehr von der Welt als die meisten anderen Athener. Wir haben ein weltoffenes Haus. Timos Vater dagegen ist abends so müde, dass er nur noch seine Ruhe haben will. Außerdem kennt er kaum andere Menschen als seine Nachbarn.

Sokrates: Wie hat es denn dein Vater zu einer solch angesehenen Stellung gebracht?

Alexandros: Mein Vater hat das Gymnasium erfolgreich besucht und dann studiert. Das war zwar ein mühevoller Ausbildungsweg, aber danach konnte er eine Praxis eröffnen. Jetzt hat er es gut und wir alle mit ihm.

Sokrates: Timos hat also eine schönere Jugend als du, aber später hat er nicht mehr so viel vom Leben wie du. Du musst überlegen, was dir lieber ist: eine schönere Jugend ohne Gymnasium und dann einen anstrengenden Handwerksberuf ergreifen oder in der Jugend mehr Zeit für Gymnasium und Studium aufbringen und es dann als Rechtsanwalt besser haben. Lass uns darüber nachdenken, ob Schule wirklich verlorene Zeit in der Jugend ist.

Anlage 4

Verkürzte Wiedergabe der Reden des Brutus und Antonius an das römische Volk nach der Ermordung Caesars in dem Theaterstück "Julius Caesar" von Shakespeare.

Brutus (der führende Caesarmörder): Bürger von Rom, ich möchte offen und ehrlich Rechenschaft über meine Tat vor euch ablegen. Ich habe Caesar nicht aus Hass getötet. Ich habe ihn ehrlich geachtet und als sein Adoptivsohn geliebt. Aber ich liebe die römische Republik noch mehr als Caesar und weil Caesar diese Republik abschaffen wollte und in seiner Herrschsucht uns alle zu Untertanen und unfreien Menschen machen wollte, habe ich ihn getötet. Ich achte Caesars politische und militärische Leistungen weiterhin, aber ich sah die Gefahr durch seine Herrschsucht.

Das römische **Volk**: Brutus lebe hoch, er soll der Nachfolger Caesars werden, stellt ihm ein Ehrenbild auf. Er ist ein ehrenwerter Mann.

Antonius: Ich bin kein guter Redner und will hier an Caesars Leiche nur sagen, dass Caesar mir ein guter, gerechter Freund war. Aber wenn Brutus sagt, dass Caesar herrschsüchtig war, dann ist das ein großes Verbrechen gewesen, für das Caesar mit Recht schwer gebüßt hat. Denn Brutus ist ein ehrenwerter Mann.

Aber Caesar hat auch viele Gefangene nach Rom gebracht und hat den Staatsschatz gefüllt. Und als ich Caesar bei einem Volksfest dreimal anbot, König zu werden, hat er das dreimal abgelehnt. Aber wenn Brutus meint, dass das Zeichen von Herrschsucht waren, dann muss man ihm glauben, denn Brutus ist ein ehrenwerter Mann.

Als im Senat die 16 Senatoren mit vorher versteckten Messern auf Caesar einstachen, da entsetze ihn am meisten, dass sein ehrlich geliebter Adoptivsohn Brutus bei den Mördern war. Der Schmerz über diesen Verrat hat ihn eigentlich getötet. Aber diejenigen, die diese Tat vollbrachten, sind ehrenwerte Leute.

Hier habe ich Caesars Testament. Ich möchte es euch eigentlich nicht vorlesen, denn dadurch käme ich in den Verdacht, das Volk zur Empörung gegen die Caesarmörder aufzuhetzen. Das will ich aber nicht. Denn diese, besonders Brutus, sind weise, ehrenwerte Leute. Ich will nur sagen, dass Caesar bestimmt hat, dass jeder freie Bürger Roms eine große Summe Geld aus Caesars Vermögen erhalten soll und dass Caesars Privatgärten künftig als öffentliche Parkanlagen allen offen stehen sollen. Das war der wirkliche Caesar, wann findet man solch einen Menschen wieder?

Das römische **Volk**: Zündet die Häuser der Verschwörer an, wir wollen Rache an den Mördern nehmen, lasst nicht einen leben, sie sind keine ehrenwerten Männer, sie sind Verbrecher.

Fragen zum Text

1) 1) Beschreibe mit wenigen Worten den Inhalt der Reden.

2) 2) Wo geschieht der Meinungsumschwung.

3) 3) Wodurch geschieht der Meinungsumschwung.

Block-Methodentraining in der Klassenstufe 9/1.Halbjahr

Übungen in Gruppenarbeit

Allgemeines Vorwort

Bei einer Krankheit sollte man statt eines hektischen Behandlungs-Aktionismus zuerst einmal bewährte Heilmittel versuchen und dem erkrankten Körper die Chance geben, aus eigener Kraft mit der Krankheit fertig zu werden. Diese Erfahrung kann man auf die gegenwärtige deutsche Schulkrise übertragen.

Das deutsche Schulsystem ist nicht generell krank. Viele Schulen sind krank, andere dagegen gesund. Damit ist gemeint, dass in den OECD- Vergleichsstudien einige Bundesländer ziemlich gute Ergebnisse erreicht haben, andere schlechte und dass auch die Schulen unterschiedliche Bewertungsergebnisse erreicht haben. Man muss also innerhalb des deutschen Schulwesens differenzieren. Einige grundlegende "Krankheitssymptome" lassen sich aber feststellen:

In denjenigen Bundesländern und Schulen, wo mehr gefordert wird, waren viele Leistungsergebnisse besser als in den Bundesländern und Schulen, wo es den Schülern leicht gemacht wird. Den deutschen Schülern fehlen nicht die Begabungen, sondern offensichtlich oft Lernbereitschaft, Fleiß und Konzentration für erfolgreiches Lernen. Sie können sich nicht mehr vorstellen, dass sie sich für ihren künftigen Lebensunterhalt und privaten Wohlstand deutlich anstrengen müssen, denn der Wohlstandsstaat scheint ja auch dem weniger Fleißigen ein angenehmes Auskommen zu garantieren.

Die deutschen Schüler sind offensichtlich durch die Informationsüberflutung und durch die neuen Medien über das für erfolgreiches Lernen erträgliche Maß hinaus abgelenkt. Sie sind zunehmend gewohnt, flüchtig hinzuhören/hinzusehen/wahrzunehmen, sie wenden sich schnell anderem zu, sie suchen den ständigen Reiz des Neuen.

Was die Freizeitgestaltung deutscher Schüler kennzeichnet, so sind neben den traditionellen Betätigungen wie Sport, Musik, Jugendgruppen und sonstige Vereine zunehmend 2 Verhaltensformen festzustellen:
1) Die Jugendlichen hocken alleine stundenlang vor den neuen Medien und zappen, surfen oder chatten darin herum. Sie stöbern also oberflächlich in den modernen Medien.
2) Die Jugendlichen telefonieren, mailen, treffen sich, plaudern, reden, albern usw. miteinander. Sie kommunizieren also oberflächlich in Gruppen miteinander.

Das hat es beides auch schon früher gegeben, aber die Verbreitung und der zeitliche Umfang dafür haben deutlich zugenommen. Was ist gegen diese Krankheitssymptome zu tun, welche Hausmittel kann man dagegen einsetzen, was kann die Schule also selber tun, um wieder im internationalen Vergleich erfolgreichere, aufmerksamere und fleißigere Schüler zu bekommen?

Offenbar müssen die Schüler wieder mehr an Leistungen gewöhnt werden. Wer gefordert wird, entdeckt nach einer gewissen Zeit des Unmutes wieder, was er alles leisten kann und gewinnt dadurch an Selbstvertrauen. In diesem Zusammenhang müssen überdurchschnittlich erfolgreiche Schüler zu Vorbildern werden und nicht als Streber isoliert oder gezwungen werden, sich dem Mittelmaß ihrer Lerngruppe anzupassen. Gute Schüler müssen die anderen mitziehen, sie bedürfen der gleichen pädagogischen Aufmerksamkeit und Förderung wie die schwächer Begabten. Denn in einer modernen Gesellschaft sind die Begabten die Zugpferde für die soziologischen und wirtschaftlichen Wagen.

Der Lernstoff muss mehr auf die Gegenwarts und Zukunftsbedürfnisse der Gesellschaft hin umgestaltet werden, muss also mehr einsichtigpragmatisch werden und weniger allgemeinbildend bleiben. Wenn Schülern deutlich wird, weshalb und wofür sie lernen, mühen sie sich leichter. Dazu gehört auch, dass wirtschaftskundlichen Aspekten mehr Raum in allen Schulen und Schularten gegeben wird.

Gerade weil die externe Informationsüberflutung die Schüler sehr ablenkt, dürfen Schulbücher nicht auch noch eine Fülle von Einzelthemen und Einzelaspekten beinhalten, sondern müssen einfach, klar und komprimiert sein. Die Details kann man sich über die modernen Medien in die Schule holen.

Schulbücher müssen deswegen wieder dünner und billiger werden, aber ihr begrenzter, komprimierter Inhalt muss wieder besser zu lernen sein.

Methodenvielfalt und neue Methoden dürfen in ihrer langfristigen Wirkung nicht überbewertet werden. Schüler einer bequem gewordenen modernen Wohlstandsgesellschaft werden neue Methoden zuerst neugierig aufnehmen, dann wird sich aber bald eine Abflachung des Interesses bemerkbar machen, ein Abnutzungseffekt wird eintreten und damit kann das Leistungsniveau wieder sinken. Neue Methoden und Methodenvielfalt sind unbestritten gut, aber sie sind nicht das moderne spezifische Heilmittel für die deutsche Schulkrankheit. Die Ursachen dafür liegen tiefer.

Schüler müssen wieder besser zuhören lernen, natürlich nicht einen Vormittag lang im Unterrichtsstundentakt, aber wieder in regelmäßigen, dosierten Portionen. In den Unterricht müssen darum regelmäßige Phasen des konzentrierten Zuhörens eingebaut werden, sei es dass die Schüler einem Lehrervortrag, einem Mitschülerreferat, einer Mediensequenz usw. für eine vertretbare Zeit die volle Aufmerksamkeit widmen müssen.

Welche Konsequenzen hat das für ein anspruchsvolles Methodentraining in der Klassenstufe 9 einer Realschule?

Die Schüler der oberen Klassen der Sekundarstufe I müssen üben, sich längere Zeit, z.B. drei volle Schulvormittage lang, mit nur einem Thema intensiver zu befassen und in dieses Thema Fleiß und Ausdauer zu investieren.

Die Vielfalt der modernen Medien müsste sinnvoll für eine solche Fleißarbeit genutzt werden. Damit ist gemeint, dass surfen, chatten, zappen sinnvoll in eine solche Fleißarbeit, die auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet ist, eingebracht werden.

Zwei Unterrichts und Lernformen sind dazu geeignet, möglichst viele dieser verschiedenen und auch divergierenden Verhaltensweisen und Anforderungen zu fokussieren:

1. Die Planung und Durchführung einer anspruchsvollen Gruppenarbeit. Das soll in einem 3-4tägigen Methodentraining zu Beginn der Klasse 9 eingeübt werden.

2. Das Üben der Methoden und Wege zur Anfertigung einer anspruchsvollen Hausarbeit. Das soll in einem 3-tägigen Methodentraining zu Beginn der zweiten Hälfte der Klasse 9 erfolgen.

1. Die eigenverantwortliche Planung einer Ausstellung und die anspruchsvolle Gruppenarbeit zu Beginn der Klassenstufe 9

Bisher haben die Schüler bei den Aufgabenstellungen innerhalb des Methodentrainings ziemlich eng begrenzte Aufgabenstellungen erhalten. Nun sind sie alt genug, in mehr offeneren Vorgaben eigenverantwortlicher zu planen und auch die Folgen von Planungsverzögerungen, Fehlplanungen oder Meinungsverschiedenheiten zu tragen. Das Letztere hat einen wichtigen Erfahrungswert für die Teamarbeit in ihrer weiteren Schulzeit und ihrem späteren Arbeitsleben. Es soll deswegen den Schülern gesagt werden, dass sie diesmal noch mehr als in den früheren Trainingseinheiten ohne Lehrerhilfe auskommen müssen, dass nur am Ende der Trainingstage das Ergebnis in Form eines Testes festgestellt und auch benotet wird. Die vorgesehene Gruppenarbeit steht deswegen unter einem stärkeren Erfolgszwang als bisher üblich.

Nicht gemeint ist hier eine solche Form der Gruppenarbeit, bei der sich ein fauler oder schwacher oder mit dem Thema wenig vertrauter Schüler zu einem fleißigen, guten oder mit dem Thema durch eigenes Interesse vertrauten Schüler setzt und von dessen Arbeit profitiert. Solche ungleichen Formen der Gruppenarbeit sind zwar bei vielen Schülern sehr beliebt, aber hierbei sind nicht alle Schüler gleichermaßen in die gemeinsame Mühe mit eingebunden. In der Regel handelt es sich bei solchen Gruppenarbeiten entweder um ein bequemes Huckepackverfahren oder um eine kaschierte Nachhilfe von Schülern durch Schüler. Solche Nachhilfe von Schülern durch Schüler kann unter anderem Aspekt sehr sinnvoll sein. Wenn aber die Faulen/Schwächeren/weniger Eingearbeiteten dann noch in der Notengebung von dem Fleiß der anderen profitieren, dann wird solche Gruppenarbeit regelrecht ungerecht.

Hier ist diejenige Form der Gruppenarbeit gemeint, bei der jedes Gruppenmitglied voll gefordert ist und bei der das gemeinsame Ergebnis von der Vollständigkeit und Qualität jedes einzelnen Beitrages abhängt. Hier gibt es kein Huckepack, hier ist die Qualität des Gesamtergebnisses von der Qualität der Arbeit des Besten und Schlechtesten abhängig. Das ist die normale Form der Gruppenarbeit in der Wirtschaft und damit in der Zukunft der Schüler. Das Huckepackverfahren ist in der Wirtschaft eine Ausnahme bei Krankheit, temporärer Leistungsminderung oder in Krisenzeiten eines Mitarbeiters. Faulenzer schleppt in der freien Wirtschaft kein Team längere Zeit durch.

Bei solcher Form der Gruppenarbeit wechseln Einzelarbeit und Teamarbeit ab, die gelungene Einzelarbeit ist oft Voraussetzung für die gelungene Teamarbeit. Einzelarbeit bei Teamarbeit abschaffen zu wollen geht nur bei weniger anspruchsvollen Projekten. Zumindest muss jedes Teammitglied ständig mental intensiv mitdenken.

Man kann den Schülern diese für alle Teilnehmer anspruchsvolle Form der Gruppenarbeit durch folgendes realistisches Beispiel veranschaulichen: Ein Automobilunternehmen möchte ein neues Automodell in ziemlich kurzer Zeit auf den Markt bringen. Es beauftragt ein Team von Ingenieuren, das neue Modell zu entwerfen. In der Regel werden diesem Team grobe Vorgaben gegeben, z.B. ein neuer Kleinwagen in einer bestimmten Preisklasse mit einem mittleren Treibstoffverbrauch soll in einem Jahr produktionsreif sein.

Die damit beauftragten Ingenieure werden sich erst einmal in ihrem Team zusammensetzen und in einem Vorbereitungsgespräch die einzelnen Entwicklungsschritte absprechen und verteilen. Der eine übernimmt die äußere Form, der zweite den Motor und Antrieb, der dritte die Elektrik, der vierte die Innengestaltung und der fünfte die Extras und das elektronische Zubehör. Ein Betriebwirt wird die Kostenkalkulation übernehmen, denn es müssen ja neue Produktionsmaschinen entwickelt und über den Verkaufserlös bezahlt werden. Dann wird jeder erst einmal alleine an die Arbeit gehen und seinen Teil planen und entwerfen.

Nach einer Zeit wird man sich wieder im Team treffen und die Grobentwürfe erstmals vorstellen und zusammenfügen. Dabei stellt man z.B. fest, dass das Äußere nicht gefällig genug ist, dass der Motor noch zu schwach ist oder noch zu viel verbraucht, dass die Elektrik anders verteilt werden muss, dass bei der Innengestaltung der Gepäckteil zu klein ist, dass noch ein ABS-System eingebaut werden kann und dass das ganze Modell vermutlich noch zu teuer wird. Anschließend werden die Grobentwürfe in Einzelarbeit weiter überarbeitet, man trifft sich erneut, überprüft und testet, überarbeitet weiter und kann dann das Modell der Öffentlichkeit vorstellen.

Stellt sich aber im ersten Jahr des Verkaufes heraus, dass die Elektrik oft ausfällt oder der Motor immer noch zu schwach ist, dann wird das Modell rasch erneut überarbeitet. Dabei kann es oft vorkommen, dass derjenigen Ingenieur, der die unzuverlässige Elektrik oder den zu schwachen Motor entwickelt hat, ausgewechselt oder gekündigt wird oder zumindest die Entwicklungsprämie gestrichen bekommt. Sollte es vorkommen, dass die vorgegebene Entwicklungszeit, hier von 1 Jahr, nicht eingehalten wird, dann bekommen diejenigen Teamteilnehmer, an denen es schuldhaft gelegen hat, die rote Karte und müssen sich in einer anderen Firma Arbeit suchen. War die Preis und Kostenkalkulation nicht marktgerecht oder kostendeckend (war der Preis zu hoch und der Absatz deshalb unerwartet niedrig oder kamen durch die Verkaufserlöse die Entwicklungskosten nicht vollständig wieder herein), dürfte der dafür verantwortliche Betriebswirt mit erheblichen negativen Konsequenzen rechnen. Es gibt in einer solchen realistischen Gruppenarbeit also deutlich negative Folgen für Versager.

Nach ähnlichen Mustern sollte eine anspruchsvolle Gruppenarbeit in der Schule, die gleichzeitig auf das berufliche Leben vorbereiten will, geplant werden. Deshalb soll bei diesem ausgearbeitet Beispiel die Gruppenarbeit fächerübergreifend sein, so wie bei dem erwähnten Auto-Beispiel Technik, Elektrik, Chemie, Kunst und Betriebswirtschaft zusammen planen und arbeiten mussten und es sollen negative Ergebnisse sichtbar werden.

Dieses Beispiel einer anspruchsvollen Gruppenarbeit im Rahmen des Methodentrainings in der Klassenstufe 9 soll wieder nur 3-4 Unterrichtstage umfassen, damit dem Schulhalbjahr keine Zeit genommen wird, die woanders später fehlt, damit die Schüler am Schuljahresanfang mit Methodentraining nicht überfrachtet werden und es soll sich mit solch einem Thema befasst werden, das sowieso im Lehrplan zumindest eines Faches ausgewiesen ist, damit für die Behandlung des vorgeschriebenen Jahresstoffes keine Zeit verloren geht. Denn es ist sinnvoller, das Methodentraining an

klassenstufenspezifischen Lerninhalten auszurichten, als dem normalen Unterricht Zeit in der vagen Hoffnung zu entziehen, dass durch erzielte Methodenfortschritte diese Zeit dann wieder aufgeholt wird. Effektiver als eine ganze Woche Methodentraining ist es außerdem, zu Beginn des 1. und des 2. Schulhalbjahres jeweils nur 3 Tage eines intensiven Methodentraining mit unterschiedlichen Themen voranzustellen und dann immer wieder auf die Umsetzung der begrenzten Lernerfahrungen im normalen Unterricht zu achten.

Das hier vorgestellte Beispiel einer anspruchsvollen Gruppenarbeit kann natürlich auch auf 4 Tage ausgeweitet werden, indem den Schülern einen Tag länger Zeit für die selbständige Arbeit gegeben wird. Entsprechend umfangreicher wird dann die Ausstellung werden.

2. Die Durchführung einer anspruchsvollen Gruppenarbeit

Mitzubringen sind von den Schülern: Ihre Fachbücher der Klassenstufe 9 in Geschichte, Sozialkunde, Wiso, Religion und Physik; Notizpapier, Schreibstifte/ Buntstifte/Eddings; Lineale, Tesafilm.
Bereitzustellen sind von dem betreuenden Lehrer/in: Plakatpapierrollen, transportable Wände für die Ausstellung; weitere eingeführte Fachbücher aus anderen Klassenstufen mit für die Zielvorgabe wichtigen Inhalten.

Als grobe Zielvorgabe für diese Gruppenarbeit soll ein Thema aus dem Stoffplan der Klasse 9 des Faches Geschichte gewählt werden, das aber auch in die Fächer Physik, WiSo, Sozialkunde und Religion hineinreicht:

Die Industrialisierung und die soziale Frage im 19. Jahrhundert sollen bearbeitet und in Form einer kleinen Ausstellung dargestellt werden. Die Zeit dafür soll 2 Unterrichtsvormittage betragen. Reicht diese Zeitvorgabe nicht aus, können die Schüler auch nachmittags in der Schule unter Aufsicht arbeiten. Als Informationsquelle sollen nur die eingeführten Schulbücher in Geschichte, WiSo, Sozialkunde, Physik, Religion und Lexika in der Schulbibliothek verwendet werden. Diese Einschränkung der Materialbasis auf in der Schule vorhandene Werke hat darin seine Begründung, dass die Eltern/ die Schule diese Bücher gekauft haben und dass deswegen damit auch möglichst viel gearbeitet werden muss. Jeder Schüler muss weiterhin deutlich seinen geleisteten Beitrag kenntlich machen und alle Formen und Beiträge sind ausnahmslos per Hand anzufertigen, also keine PC-Schriften, Kopien und Ausdrucke, damit jeder Schüler gezwungen ist, möglichst viel eigenständig zu gestalten. Jede inhaltliche indirekte oder direkte Übernahme ist zusätzlich bezüglich der Herkunft genau zu kennzeichnen (also nach XY Buch, S..., zitiert, übernommen, veranschaulicht), damit die Beschränkung auf den erwähnten Bücherkreis möglichst sichtbar wird. Abschlussarbeiten an der Ausstellung dürfen nur noch zu Beginn des 3. Unterrichtstages vorgenommen werden. Das Zeitlimit von 2 Arbeitstagen soll also konsequent eingehalten werden.

Als Ergebnisüberprüfung sollen am 3. Vormittag alle Gruppenmitglieder ihre Einzelbeiträge zur Ausstellung der Gesamtklasse kurz vorstellen, dann wird Zeit gelassen, dass sich jeder Schüler über das Gesamtergebnis informiert und am Ende des 3. Tages wird in der 6. Stunde ein Test über das Gesamtthema geschrieben, denn die aufgewandte Zeit betrug insgesamt ca. 10 Unterrichtsstunden. Dieser Test soll von dem/den betreuenden Lehrer/n schon vor dem Ende der vorgegebenen Schülerarbeitszeit abgefasst sein und sich nicht nur nach den Ergebnissen der Ausstellung richten, sondern nach den Hauptaussagen der Fachbücher der integrierten Schulfächer zu den angesprochenen Teilthemen. So wird bei den Schülern ein feed-back erreicht bezüglich der inhaltlichen Vorgaben und dessen, was sie beigesteuert haben. Schwache/lückenhafte Beiträge von einzelnen werden in fehlenden/schwachen Einzelantworten aller Schüler deutlich. Die Teilnahme an diesem Test ist verbindlich, die erreichte Note kann wahlweise in die Bewertung für das 1. Halbjahr im Fach Geschichte übernommen werden.

Folgende Themen sollen bearbeitet und dargestellt werden:
☐ Die Dampfmaschine von J. Watt als Auslöser der Industrialisierung, ihre Entwicklungsgeschichte und ihre Funktionsweise.
☐ Kohlebergwerke und Erzbergwerke als räumliche Grundlagenindustrien für die Industrialisierung, ihre Lage und die dortigen Arbeitsbedingungen.
☐ Die Entstehung der modernen Fabriken in den städtischen Zentren, das Profitdenken der Fabrikanten und die damalige freie Marktwirtschaft.

- ☐ Die Arbeitsbedingungen der Arbeiter (Männer und Frauen) in diesen Fabriken.
- ☐ Die Verstädterung im Rahmen dieser Industrialisierung und die Lebens und Wohnbedingungen der Industriearbeiter in diesen Ballungsgebieten.
- ☐ Die Kinderarbeit und ihre schulischen und gesundheitlichen Probleme.
- ☐ Die radikalen Vorschläge zur Lösung der sozialen Frage durch Karl Marx und seine kommunistische Ideologie.
- ☐ Die Bemühungen der beiden christlichen Kirchen zur Milderung der sozialen Probleme (Ketteler, Kolping, Wichern)
- ☐ Die Entstehung von Gewerkschaften und sozialdemokratischen Parteien und ihre schrittweisen Erfolge in der Besserung der Lage der Arbeiter.

Der Ablauf der Gruppenarbeit soll in den 2-3 Tagen so vonstatten gehen:
1. Der betreuende Lehrer stellt das Thema vor, hängt die 9 Teilthemen aus, teilt die Klasse gemäß der 9 Einzelthemen in 9 Gruppen ein, legt weitere zu benutzende Bücher (möglichst in mehrfachen Exemplaren) auf einen Tisch, teilt die Zielvorgabe und die Zeitvorgabe mit und kündigt den Halbjahrestest am Ende an. Er teilt weiter mit, dass die Gruppen sich jeweils selbständig organisieren und betreuen sollen, dass sich Gruppensprecher oder alle Gruppen wiederholt treffen sollten, um die Größe und Gliederung der Ausstellung zu besprechen. Welche Form der Gruppenarbeit nicht gewünscht ist (nämlich die Huckepack-Lernschmarotzer-Form) erklärt der betreuende Lehrer am besten mit einem lustigen Gedicht über einen Gruppenarbeit-Pfiffikus, das er von 2 Schülern als Sprecher vortragen lässt. (s. Anlage Nr. 9/I,3)

2. Die Gesamtklasse soll sich zuerst einigen, in welcher Form die Ausstellung durchgeführt werden soll (wie groß; in welcher Reihenfolge die Teilthemen; überwiegend Texte, überwiegend Grafiken, Bilder, Grafiken und Texte gemischt, auch Vorträge dazu; soll die Form jeder Arbeitsgruppe freigestellt sein usw.) und wo die Ausstellung stattfinden soll (in der Klasse, im Foyer, im Gang). Dann sollen sich die einzelnen Arbeitsgruppen zusammenstellen und die ihre jeweiligen Unterthemen auswählen/zur Kenntnis nehmen, die sie bearbeiten wollen/sollen.

3. Jede Arbeitsgruppe sucht sich einen kleinen eigenen Arbeitsbereich (Klassenzimmerecke, Bibliotheksecke, Tischgruppe auf dem Gang usw.) und jeder Schüler beginnt mit der Lektüre und Stoffsichtung in den jeweiligen Büchern.

4. Die Mitglieder der Arbeitsgruppen besprechen sich nach dieser Stoffsichtung, wie sie ihre jeweiligen Teilthemen gestalten wollen (Gewichtung und Umfang der einzelnen Unterthemen, Darstellungsformen gemäß dem Rahmenbeschluss der Klasse).

5. Die Mitglieder der Arbeitsgruppen gehen an die Ausarbeitung ihrer Unterthemen in der abgesprochenen/gewählten Form. Die Arbeitsgruppen besprechen und vergleichen wiederholt die Ergebnisse ihrer Mitglieder und bringen dann bis spätestens zu Beginn des 3. Tages ihre Ergebnisse in die kleine Ausstellung ein. Jeder kennzeichnet genau seinen Beitrag mit Namen.

6. Anschließend erfolgt die kurze Vorstellung der Einzelbeiträge vor dem Plenum (ca. 5 Minuten pro Kurzvortrag, d.h. knapp 3 Schulstunden). Dann haben alle Schüler weitere 2 Schulstunden Zeit, sich die Ergebnisse der Ausstellung weiter zu verinnerlichen (sie machen sich Notizen, sie lesen die Ergebnisse mehrfach, sie halten sich still Referate usw). In der 6. Schulstunde wird abschließend der Test geschrieben.

Bezüglich der äußeren Form dieses Testes können die Schüler auf das gebrachte Auto Beispiel verwiesen werden, dass es nämlich für einen Autokäufer nicht nur auf den Treibstoffverbrauch und die möglichst geringe Pannenhäufigkeit ankommt, sondern auch auf die äußere und innere Auto-Ausgestaltung, auf das Auto-Design. Mit einem gefälligen Auto-Design fühlt man sich in einem guten Auto wohler, als wenn man einen guten, aber klobigen Wagen fährt.

Das Bemühen um eine gute und übersichtliche Form von schriftlichen Ausarbeitungen gehört deswegen im weiteren Sinne ebenfalls zu einem guten Methodentraining, so wie eine Ausstellung auch durch ihre Form auf die Besucher wirkt. Wer beim Schreiben erst überlegt und dann möglichst ohne Korrekturen niederschreibt, wer sich um einen guten Ausdruck, um eine Vermeidung von Rechtschreibefehlern und um eine lesbare Schrift bemüht, der kann sich einen Zusatzpunkt verdienen. Wer seine Antworten sinnvoll und anschaulich untergliedert (bezüglich der Fragenreihe und auch inner-

halb der Fragen) und dadurch das Lesen erleichtert, bekommt einen weiteren Wertungspunkt. Richtig und Falsch alleine machen nicht die Qualität einer Arbeit aus (s. die kleine Broschüre "Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in der Schule" gemeinsam hrsg. vom Philologenverband Rheinland-Pfalz und Verband Deutscher Realschullehrer, Landesverband Rheinland-Pfalz, Mainz 2003).

Dieser Test könnte folgende ungefähre Form haben (s. Anlage). Die Korrektur übernimmt am besten der betreuende Geschichtslehrer. Die Ausstellung bleibt so lange stehen, bis dieser Test korrigiert ist und die Schüler dann ihre Testarbeiten, den Inhalt ihrer Ausstellung und die erwarteten Inhalte vergleichen können. So haben sie einen anschaulichen Vergleich zwischen Vorgaben und Leistungen und in der Note eine Rückmeldung bezüglich Erwartungen und Leistungen.

Anlage 1

Abschlusstest: Industrialisierung und soziale Frage im 19. Jahrhundert

1. Welche Form der Dampfmaschine gab es bereits vor J. Watt? Worin lagen ihre Schwächen? (3 Punkte)

2. Worin lag die wichtige Verbesserung der Dampfmaschine durch J. Watt? (2 Punkte)

3. In welchen beiden Hauptindustriezweigen begann mit Hilfe der verbesserten Dampfmaschine die Industrialisierung und weshalb? (2 Punkte)

4. Weshalb wanderten immer mehr Menschen vom Land in die Städte und suchten Arbeit in den Fabriken? (2Punkte)

5. Weshalb mussten trotz hoher Kinderzahl der Familien der Mann und die Frau in den Fabriken arbeiten? (2 Punkte)

6. Weshalb war die Kinderarbeit besonders häufig? Zu welchen Arbeiten wurden die Kinder in den Bergwerken und in den Fabriken bevorzugt herangezogen? (3 Punkte)

7. Man nennt die Wirtschaftsform im 19. Jh. in Großbritannien die freie Marktwirtschaft. Stelle 3 Kennzeichen dar (denke dabei an die Besitzverhältnisse, die Fabrikanten und die Arbeitnehmer). (3 Punkte)

8. Weshalb nannte Karl Marx sein politisches Endziel "Kommunismus"? Welche 4 Hauptphasen untergliederten nach seiner Auffassung den Verlauf der Geschichte von der Steinzeit bis ins 19. Jh.? Wie wollte Karl Marx eine bessere Gesellschaft erreichen? (6 Punkte)

9. Wie versuchten Kolping, Ketteler und Wichern die soziale Not zu lindern? (3 Punkte)

10. Auf welche Weise versuchten die neu entstandenen Gewerkschaften und die gemäßigten Arbeiterparteien die Lage der Arbeiter zu verbessern? Welche Erfolge hatten sie in Großbritannien und Deutschland bis zum Ende des 19. Jhs. erreicht? (4 Punkte)

Für gute Darstellung und anschauliche Untergliederung deiner Antworten kannst du bis zu 2 Zusatzpunkte erwerben, insgesamt also 32 Punkte erreichen. Bei 15 erreichten Punkten gibt es die Note knapp ausreichend.

Anlage 2

Antworten

Direkte Antworten zum "Abhaken" können und sollen hier nicht mitgeteilt werden. Dazu sind die Fragen zu offen bzw. werden die Schüler bei ihrer Literatursuche und Literaturbearbeitung zu unterschiedliche, aber trotzdem richtige Antworten geben können. Es geht darum, dass der historische Zusammenhang/die historischen Tatsachen richtig getroffen sind. Deswegen kann hier nur ein Grundgerüst der historischen Fakten/Zusammenhänge an die Hand gegeben werden.

Zu 1
Im Jahre 1712 erfand der der Engländer Thomas Newcomen die erste brauchbare Dampfmaschine. Sie war sehr groß konstruiert und umständlich in ihrer Funktion. Ein größerer Wasserkessel wurde durch ein großes Feuer erhitzt, der Wasserdampf drückte in einem Zylinder einen Kolben, der mit einem schweren Hebel-Balken verbunden war, nach oben. Dann wurde kaltes Wasser in den Zylinder gespritzt, der Dampf kondensierte und der entstehende Unterdruck zog den Kolben mit dem Hebel-Balken wieder zurück.Die Kolbenbewegung ging also sehr langsam vor sich und konnte nur zum Auspumpen von Wasser in Bergwerken verwendet werden. Außerdem verbrauchte diese Newcomen Dampfmaschine viel Energie/Kohle und war deswegen unwirtschaftlich. Man konnte die Bewegung des Kolbens noch nicht in eine Kreisbewegung umlenken und dadurch Maschinen antreiben.

Zu 2
Die entscheidende Verbesserung von James Watt lag darin, dass der Wasserdampf abwechselnd von 2 Seiten in den Zylinder einströmte und auch abwechselnd durch den Kolben nach 2 Seiten wieder herausgedrückt wurde. Das wurde durch einen beweglichen Schieber erreicht, der über dem Zylinder angebracht war und abwechselnd die Ventile öffnete oder schloss. Dadurch konnte die nun sehr schnelle Bewegung des Kolbens über ein Schwungrad in eine Drehbewegung umgelenkt und das ganze System erheblich verkleinert werden. Dieses neue Prinzip arbeitete außerdem mit viel weniger Energie/Kohle und war überall leicht einsetzbar.

Zu 3
Die Industrialisierung begann in der Textilindustrie, in den Bergwerken und in der metallverarbeitenden Industrie. Zuerst in der Textilindustrie, weil in England die Bevölkerung rasch anwuchs und die herkömmliche Heimarbeit/Weberei den Bedarf an Kleidung nicht mehr decken konnte. Durch die Erfindung der handgetriebenen mechanischen Spinnmaschine (1764) konnten größere Mengen an Garn hergestellt und durch die Erfindung des handbetriebenen mechanischen Webstuhles (1733) konnte mehr Gewebe hergestellt werden. Als beide mit der Dampfmaschine von J. Watt angetrieben wurden, setzte eine stürmische Entwicklung von Textilfabriken ein. Mit der Dampfmaschine von J. Watt konnte auch mehr Wasser aus Bergwerken gepumpt und deswegen tiefere Kohle und Eisenbergwerke angelegt werden. Dadurch konnte mehr Eisen hergestellt werden und dadurch konnten wiederum mehr Werkzeuge, Maschinen, Eisenbahnschienen und Zügen produziert werden.

Zu 4
Durch das Bevölkerungswachstum fanden nicht mehr allen Menschen auf dem Land und in den Kleinstädten einen ausreichende Existenzgrundlage, weshalb diese Ärmeren in die Städte zu den neu entstehenden Industrien abwanderten, um dort Arbeit zu finden. Weiterhin waren die Textil und metallverarbeitende Industrie mit ihrer billigeren und größeren Produktionsmengen eine derartige Konkurrenz für Heimarbeit und Handwerk, dass viele Handwerksfamilien nicht mehr von ihrer Arbeit leben konnten und ebenfalls in den neuen Industrien Arbeit suchten.

Zu 5
Die neuen Fabriken hatten zwar einen hohen Bedarf an Arbeitern, es kamen aber mehr Arbeitssuchende vom Land und aus den Kleinstädten als Arbeit vorhanden war. Durch diese Konkurrenz der Arbeitssuchenden konnten die Fabrikanten die Löhne ständig senken, so dass alle Familienmitglieder mitarbeiten mussten, um die Existenz zu sichern. Weiterhin waren in den voll gestellten Fabrikräumen Frauen und Kinder als Arbeitskräfte besser geeignet und wurden deswegen bevorzugt angestellt.

Zu 6
Besonders in den engen Bergwerksstollen wurden Kinder bevorzugt zum Schieben der Loren und zum Schließen und Öffnen der Türen eingesetzt. Denn je niedriger die Stollen waren, desto billiger war die

Anlage von Bergwerken. Kinder kamen in den engen Stollen besser zurecht als Erwachsene. Zusätzlich konnte man diesen Kindern weniger Lohn zahlen.

Zu 7
Das Wirtschaftswachstum in England war auch durch die freie Marktwirtschaft möglich geworden, in der für individuelle Planung und Arbeitsenergie genügend Freiräume bestanden. Da sich der Staat gemäß den Empfehlungen von Adam Smith, dem Gründer der freien Marktwirtschaft, aber nicht sozial ausgleichend einsetzte, entstanden enorme soziale Unterschiede zwischen den Erfolgreichen und den nicht Erfolgreichen, den Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Der freie Erwerb und Besitz von Grundflächen und Immobilien war garantiert. Der Arbeitgeber hatte freie Hand bei der Höhe der Arbeitslöhne, der Arbeitszeit und bei den sonstigen Arbeitsbedingungen und konnte jederzeit das Arbeitsverhältnis beenden. Für die Arbeitnehmer gab es noch keine Gewerkschaften und keine soziale Gesetzgebung, die sie vor der extremen Ausbeutung schützten.

Zu 8
Karl Marx nannte seine Idealgesellschaft Kommunismus, weil bei ihr aller Besitz an Produktionsmitteln der Gemeinschaft gehören sollte (communis = gemeinschaftlich). Bis dahin war für ihn die Geschichte ein ständiger Kampf der mehr besitzenden Klassen mit den weniger besitzenden. Er teilte die Geschichte nach der Art dieser gesellschaftlichen Auseinandersetzung ein in die Sklavenhaltergesellschaft des Altertums (Großgrundbesitzer und ihre Sklaven), in die Feudalgesellschaft des Mittelalters und der frühen Neuzeit (Adel und abhängige Bauern) und in den Kapitalismus des 18./19. Jhs. (Fabrikanten/Kapitalisten und abhängige Arbeiter/Proletarier). Die ideale Gesellschaftsform des Kommunismus ohne Ausbeutung glaubte er nicht schrittweise durch Reformen erreichbar, sondern nur durch eine gewaltsame Revolution der ausgebeuteten Arbeitnehmer, die ihre Arbeitgeber enteigneten und gemeinsam die Produktion leiteten.

Zu 9
Schon früh machten die christlichen Kirchen Vorschläge zur Minderung der Not der armen und ausgebeuteten Sozialschichten. Der "Gesellenpater" Adolph Kolping gründete 1845 den katholischen Gesellenverein, aus dem sich die Kolpingfamilie entwickelte, eine Gemeinschaft katholischer Handwerker u. a. zur religiösen, sozialen und musischen Bildung und Betreuung. Der "Arbeiter-Bischof" Wilhelm Emanuel Freiherr von Ketteler begründete die katholische Sozialpolitik und setzte sich für Arbeits- und Sozialreformen, Arbeiterschutz und gewerkschaftliche Arbeiterorganisationen ein. "Sozialpfarrer" Johann Hinrich Wichern war der bedeutendste evangelische Sozialreformer des 19. Jh. Er begründete zur Minderung der Kinder und Jugendverwahrlosung 1833 das Rauhe Haus bei Hamburg und 1848 die Innere Mission zur praktischen Hilfe gegen die sozialen Not.

Zu 10
Bereits in der 1. Hälfte des 19. Jhs. waren in England und zu Beginn der 2. Hälfte des 19. Jh. in Deutschland Gewerkschaften entstanden, weil den Arbeitern bewusst war, dass sie einzeln wenig Erfolg bei ihren Bemühungen um Verbesserung ihrer Lage und bei Beschwerden haben. Nur der Druck von Arbeitervereinigungen und die Drohungen mit Streik waren geeignete Mittel, die Arbeitgeberseite zu Zugeständnissen zu bewegen. Weiterhin waren viele nicht wie Karl Marx der Meinung, dass nur durch einen gewaltsamen Umsturz die sozialen Zustände verbesserten werden könnten, sondern sie schlugen den Weg über politische Arbeiterparteien ein, die auf legalem Wege friedlich und schrittweise Verbesserungen für die Arbeitnehmer erreichen wollten.

Diese Konzepte hatten sowohl in England als auch in Deutschland Erfolg. Schrittweise wurden bis zum Ende des 19. Jhs. die Arbeitszeit verkürzt und die Einkommen verbessert. Betriebliche und private Pensions- und Krankenkassen und staatliche Sozialgesetzgebung verbesserten die Lage der Arbeiter deutlich.

Anlage 3

Der Gruppenarbeit-Pfiffikus oder toll, ein anderer macht die Arbeit

Pfiffikus: Der Lehrer kommt mit einem mir lieben Vorschlag.

Sprecher: Heut' steht GA auf dem Programm, rückt die Tische mal zusammen.

Pfiffikus: Hurra, das gibt wieder eine gute Note für mich.

Sprecher: Gruppenarbeit, die ist gut, weil die Müh' ein anderer tut.

Pfiffikus: Wenigstens, was mich betrifft.

Sprecher: Denn Teamarbeit bedeutet ja, ein andrer macht's, das ist doch klar.

Pfiffikus: Toll, dass das so geht.

Sprecher: Ich bin nämlich ziemlich schlecht, die Guten kommen mir grad recht.

Pfiffikus: Vielleicht bin ich eigentlich nur faul.

Sprecher: Ich setz mich gern zu einem Schlauen und kann auf gute Noten bauen.

Pfiffikus: Hauptsache, gewusst wie.

Sprecher: Nun stichle ich den Schlauen an: „Nun tu mal was, mein lieber Mann"!

Pfiffikus: Geschickt muss man sein.

Sprecher: Der Schlaue schafft, und wie er's tut, ich nicke wichtig: das ist gut.

Pfiffikus: Man muss den Fleißigen geschickt motivieren.

Sprecher: Beim Präsentieren ohne Frage, da wird es Zeit, dass ich was sage.

Pfiffikus: Das ist jetzt der eigentliche Trick.

Sprecher: Die andern bleiben stumm verdeckt, das letzte Wort macht den Effekt.

Pfiffikus: Und das spreche ich und nicht der Schlaue.

Sprecher: Der Lehrer merkt das Ganze nicht, er geht, zufrieden im Gesicht.

Pfiffikus: Ich bin auch zufrieden.

(Nach H. Wurm, U. Stein, G. Wagner,)

Block-Methodentraining in der Klassenstufe 9/2.Halbjahr

Anfertigung von größeren Einzelarbeiten/Hausarbeiten

1. Einleitende Betrachtungen zur Gruppenarbeit (GA)

Gemeinsames Lernen, Gruppenarbeit in der Schule kann sehr hilfreich, ermutigend und sinnvoll sein, es kann aber auch bequem machen, die Entwicklung von Selbständigkeit behindern und abhängig von Hilfe anderer machen. Fast jeder Lehrer und Schüler hat in der Schule Fälle erlebt, wo ein Schüler alleine nicht mehr recht weiterkam und durch das Lerngespräch in der Gruppe wieder zum "Durchblick" zurückfand.

Fast jeder hat aber auch diejenigen Fälle erlebt, in denen sich bekannte Bequeme mit Fleißigen zusammengesetzt haben, um von deren Mühe und Begabung ohne größere eigene Anstrengungen zu profitieren. Das hat nichts mehr mit gegenseitiger Schülerhilfe zu tun, das sind die in den meisten Klassen vorkommenden "Huckepack-Lernschmarotzer", die cleveren "Gruppenarbeit-Pfiffikusse", die wissen, wie man möglichst bequem durch die Schulzeit kommt. Häufig sind es gerade diese cleveren "Lernschmarotzer", die lautstark den hohen Wert von gemeinsamem Lernen, von Gruppenarbeit vertreten. Sie wissen, weshalb.

Dabei geht es letztlich ohne die Fähigkeit zu erfolgreicher, selbständiger Einzelarbeit in Schule und Universität nicht. Es ist ein Irrtum anzunehmen, man könne langfristig die Gruppenarbeit als die verbreitetste und wichtigste Lernform in Schule und Universität etablieren. Das ist unrealistisch und ungerecht. Einmal ist es unrealistisch, weil man nicht ununterbrochen bei anderen sitzen und mit diesen lernen kann und weil man spätestens in einer Klassenarbeit/ schriftlichen Überprüfung oder mündlichen Prüfung auf sich alleine gestellt ist. Und selbst wenn es gelänge, überwiegend mit Unterstützung anderer einen höherwertigen Abschluss zu erreichen, würde man dann anschließend in Ausbildung oder Studium ohne fremde Unterstützung bald in große Schwierigkeiten geraten. Und es ist ungerecht, weil begabte oder fleißige Schüler dann ständig eine "Corona von Hilfsbedürftigen" um sich herum dulden müssten, die Unterstützung beanspruchten. Dann würden Begabung und Fleiß bestraft. Nur wer selber zu lernen /eigenständig schulisch sich anzustrengen bereit ist, hat Anrecht auf Hilfe durch andere.

Eine sinnvollere Form der Gruppenarbeit als die "kaschierte Huckepack-Nachhilfe" ist diejenige, bei der gleichbegabte, gleichweit fortgeschrittene, gleichfleißige Schüler in einer Gruppe zusammensitzen und gemeinsam um Lernfortschritte ringen. Aber auch hier muss jeder Schüler davor oder danach selber lernen können und zu eigenständigem Lernen bereit sein.

Eigenständiges Lernen muss deswegen geübt werden. Wer alleine zu lernen gelernt hat, kann sich in Schule und Beruf selber helfen. Das bringt viele Vorteile. Letztlich muss man im Leben seinen Weg alleine gehen lernen. Das zweite Methodentraining in der Klassenstufe 9 soll sich deswegen mit dem eigenständigen Lernen/schulischen Arbeiten befassen und das am Beispiel der richtigen Anfertigung einer Hausarbeit/eines Referates üben. Dazu sind wieder drei Schulvormittage zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres vorgesehen. Auch hier soll wieder das oben genannte Prinzip gelten: nur wer bereit ist selbständig zu lernen /schulisch zu arbeiten hat Anspruch auf Hilfe von anderen zur Verbesserung seiner Ergebnisse.

2. Die Planung der Einzel- und Gruppenarbeit

Die Schüler sollen hauptsächlich die selbständige, gewissenhafte Anfertigung einer Einzelarbeit nach einfachen wissenschaftlichen Grundsätzen erlernen und üben. Das dient neben der erwähnten methodischen Absicht auch als Vorbereitung auf das Lehrberichtsheft, eventuell auf Hausarbeiten in der gymnasialen Oberstufe und auf die Universität.

Das übergeordnete Thema soll Amerika sein, weil es im Lehrplan des Faches Erdkunde für die Klassenstufe 9 als regionales Schwerpunktthema vorgesehen ist. Das Fach Erdkunde wird in der Klassenstufe 9 nur 1stündig erteilt, es fehlt also ganzjährig an Zeit und Gründlichkeit in der Behandlung der vorgegebenen Themen. Deshalb bietet sich im Rahmen des Methodentrainings an, ein Thema des Lehrplanes genauer zu behandeln und dann im weiteren Schuljahresverlauf die gewonnene Zeit anderen Themen zu widmen. Die Behandlung lässt sich zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres gut einrichten, denn die Stoffbereiche der Klassenstufe 9 sind in Erdkunde sehr heterogen, bauen also

nicht aufeinander auf. Die überwiegend allgemeingeographischen und umweltbezogenen Themen können in das erste Halbjahr verlegt werden, so dass im zweiten Halbjahr Zeit und Raum für lagebezogene Themen ist.

Die Verfahrensweise soll folgende sein. Jeder Schüler sucht sich ein Einzelthema aus den vorgegebenen Einzelthemen über Amerika aus und erstellt in Einzelarbeit nach den anschließend erläuterten Methoden und Formen im Verlauf von 2 Vormittagen ein schriftliches Referat darüber. Die benutzten Materialien/Bücher sollen alle in der Schule verbleiben, so dass zu Hause keine Weiterarbeit eventuell mit Hilfe Dritter oder mit Internetreferaten möglich ist. Ein Schüler kann aber unter Aufsicht auch nachmittags in der Schule bleiben und an seinem Thema weiterarbeiten.

Am dritten Vormittag werden alle schriftlichen Referatsergebnisse von jeweils 4 anderen Mitschülern nacheinander gelesen, bevorzugt auf Mängel und Auslassungen, aber auch auf Vorzüge hin untersucht und dann die jeweiligen Urteile mit ausführlichen Empfehlungen für eine Verbesserung unter das Referat geschrieben. Es darf also am dritten Vormittag an den Referaten nicht mehr gearbeitet werden. Das Lesen und Beurteilen der Referate durch andere dürfte ca. zwei Schulstunden umfassen.

Danach werden 8 ausgewählte gute Ausarbeitungen mündlich vor der ganzen Klasse vorgetragen, wobei die maximale Vortragszeit auf 10 Minuten begrenzt ist. Ein dafür Verantwortlicher/der Klassensprecher achtet auf das Zeitlimit und unterbricht bei Überschreitungen. Die Referate werden im Plenum besprochen und benotet. Für das alles sind weitere 2 bis 3 Unterrichtsstunden anzusetzen. Das Benotungsverfahren soll so ablaufen, dass alle Schüler auf Notizzettel jeweils eine Bewertung (mit Tendenzen) schreiben (also 1, 1-, 2+, 2, 2- usw. bis 6) und denjenigen Zettel mit der ihnen angemessen erscheinenden Bewertung hochhalten. Der betreuende Lehrer gibt als Letzter seine Bewertung bekannt, die nicht der Mehrzahl der Schülernoten entsprechen muss. Sagt dem Schüler-Referenten diese Lehrernote zu, kann er sie sich eintragen lassen. Der betreuende Lehrer sollte, sofern das nötig ist, seine von derjenigen der Mehrheit der Klasse abweichende Beurteilung begründen und die Schüler so allmählich üben lassen, nach welchen Kriterien ein anspruchsvolles Referat zu bewerten ist.

Abschließend sollen die Informationen der Referate möglichst durch zwei Filme veranschaulicht werden und zwar durch einen Film über Nordamerika und einen über Südamerika. Mittelamerika wird nicht in den Referatthemen übergangen, aber in der Veranschaulichung, weil das den Zeitrahmen von 3 Vormittagen sprengen würde. Damit ist auch der dritte Vormittag inhaltlich und sinnvoll ausgefüllt.

Auch dieses Methodentraining lässt sich leicht auf 4 Tage ausweiten, indem man einen Tag mehr Zeit für die Einzelarbeit zur Verfügung stellt. Entsprechend länger werden dann die Referattexte werden.

3. Die Durchführung der Einzel- und Gruppenarbeit

Mitzubringen sind von den Schülern: Schreibstifte, Schreibpapier, 1 Schnellhefter, ihr Erdkundebuch, eventuell ein Schülerlexikon, ein Atlas.

Bereitzustellen von dem betreuenden Lehrer/in ist: Wandkarten von/über Amerika aus dem Bestand der Schule (Topographie, Klima, Vegetation, Bodenschätze, Kolonialgeschichte); 2 Filme aus der Kreisbildstelle (einen über Nord- und einen über Südamerika) und für den Abschluss des 3. Tages ein Videogerät.

Der betreuende Lehrer gibt zuerst die Zielvorgabe bekannt (Anfertigung eines schriftlichen Referates nach einfachen wissenschaftlichen Grundsätzen), die Zeitvorgabe (2 volle Unterrichtsvormittage) und die Verfahrensweisen (hauptsächlich erst Einzelarbeit, dann gemeinsame Beurteilung und ausgewählte Vorträge). Das Thema lautet:

Nord-, Mittel- und Südamerika sollen mit Hilfe verschiedener Einzelreferate genauer bearbeitet werden.

Als Literatur sind nur das Erdkundebuch der Klasse 9 und andere Lehr und Fachbücher und Lexika in der Schulbibliothek erlaubt.

Das eigentliche Methodentraining beginnt mit einer Lehrerinformation über einfache Formen wissenschaftlicher Darstellungsweisen (die mit einer gewissen negativen Tendenz synonym benutzten Ausdrücke "Frontalunterricht" oder "Lehrervortrag" werden oft deswegen verwendet, um andere Unterrichtsformen in einem günstigeren Licht erscheinen zu lassen).

1. Um eine schriftliche Ausarbeitung besser beurteilen zu können, müssen alle benutzten Werke/ Texte in einem Literaturverzeichnis mitgeteilt werden. Der Leser weiß dann, woher der Schreiber sein Wissen bezogen hat, wo er sich eventuell weiter informieren kann, wie knapp oder breit, wie neu oder alt die Informationsbasis des Schreibers ist usw.

Bei diesen Literaturangaben gibt es verschiedene Systeme, wichtig ist nur die Vollständigkeit der Literaturangabe. Dazu gehören Nachname, Vorname des/der Verfasser, der vollständige Titel des Werkes, der Seitenumfang des Werkes, der herausgebende Verlag, das Erscheinungsjahr des Werkes und der Erscheinungsort. Bei mehreren Verfassern ordnet man entweder nach alphabetischer Reihenfolge der Nachnamen oder man nennt den Hauptverfasser zuerst. Sind zu viele Verfasser an dem Werk beteiligt, nennt man nur den ersten und fügt dann u.a. (= und andere) an. Die Naturwissenschaften möchten gerne wissen, wie neu oder alt das Werk ist und fügen das Erscheinungsjahr deswegen direkt hinter dem/den Verfassernamen an. Bei den Geisteswissenschaften (Deutsch, Sprachen, Geschichte, Religion usw.) hängt die Qualität des Inhaltes weniger vom Alter des Werkes ab, weshalb sie das Erscheinungsjahr erst nach dem Verlag bringen. Der Verlag ist deswegen wichtig, weil man für private Bestellungen diese Angabe benötigt und weil große Verlage oft wichtigere Werke herausgeben als kleinere Verlage. Der Seitenumfang des Werkes, der nur bei guten Literaturverzeichnissen angegeben ist, weist darauf hin, ob es sich eventuell nur um ein dünnes Werk ohne viel Hintergrund. In den Naturwissenschaften können allerdings auch dünne Werke neue Forschungsergebnisse mitteilen. In der Regel werden die Literaturtitel alphabetisch geordnet und fortlaufend nummeriert. Ob die einzelnen Teile einer Literaturangabe durch Komma, Semikolon oder Punkt getrennt werden, wird ebenfalls unterschiedlich gehandhabt. Wichtig ist nur, dass man ein einmal gewähltes System konsequent beibehält. Also z.B.:
Müller, Klaus: Die Geschichte der Eskimos, Eis Verlag, 1950, Upernavik, 500 Seiten.
Meier, Klaus, 1998: Neue Forschungen zur Klimaerwärmung in Europa, Wetter Verlag, Hamburg, 150 Seiten.
Meier, Hans, Müller, Otto und Schmidt, Klaus: Neue Methoden zur Gestaltung von Referaten, Schul Verlag, 2002, 20 Seiten.
Schmitt, Franz u.a.: Die Pisa-Studie und die Ursachen für das schlechte Abschneiden der Deutschen, eine Aufsatz Sammlung, Noten Verlag, 2003, 200 Seiten.

Zur Übung lässt der betreuende Lehrer die Schüler 3 Lehrbücher ihrer Klassenstufe schriftlich richtig zitieren.

2. Um beurteilen zu können, in welchem Umfang der Verfasser eines Textes aus anderen Büchern Inhalte übernommen oder sogar dort abgeschrieben hat und was eigene Leistungen sind, muss im Text jede indirekte oder direkte Übernahme aus anderen Werken gekennzeichnet sein. Bei indirekten Übernahmen schreibt man entweder in Klammern dahinter (nach Klaus Müller, 1995, S. 52f) oder man fügt eine Fußnote ein und verweist dann unter dem Text auf die Vorlage. Direkt Abgeschriebenes muss mit Anführungszeichen am Beginn und Ende genau gekennzeichnet werden. Lässt man beim Zitieren etwas aus, macht man an dieser Stelle 3 Punkte. Also z.B.: Wie schon Napoleon sagte, ist "die Hälfte aller Klugheit Fleiß" (s. Adam, Hans: Die Aussprüche Napoleons, Bonapart Verlag, 1905, S. 71). Oder: "Karl der Große war...nicht nur ein Kriegsheld, er war auch...an Büchern interessiert" (Fußnotenzeichen).

Zur Übung gibt der betreuende Lehrer einen wichtigen Satz innerhalb eines kurzen Abschnittes aus dem Erdkundebuch der Klasse als Zitat vor und bittet die Schüler, den Inhalt des kleinen Abschnittes mit eigenen Worten wiederzugeben, den betreffenden Satz aber als Zitat mit Herkunftsangabe einzufügen.

3. Alle Kapitel und Unterkapitel sollte man mit Buchstaben oder/und Zahlen in ihrer Rangfolge kennzeichnen. Also z.B. die Hauptkapitelüberschrift mit A, die Unterkapitel mit a, b, c usw. Heute wird an den Universitäten immer üblicher, ein Zehnersystem zu wählen, das auch auf PC Geräten leicht zu verwenden ist: 1., dann 1.1., 1.2., 2., dann 2.1., 2.2. usw. Aber auch hier gilt, dass man ein gewähltes System konsequent in der Darstellung beibehält.

Der betreuende Lehrer bittet die Schüler, auf einem Notizblatt dasjenige System zu entwerfen, das sie in ihrer Ausarbeitung benutzen möchten.

4. Hat man eine größere Anzahl von Büchern gefunden, die man auswerten möchte und innerhalb dieser Bücher eine größere Anzahl von interessanten/hilfreichen Textstellen, verliert man schnell die Übersicht. Man benutzt deswegen kleine Zettel oder Kärtchen, notiert auf diese oben das Werk und dann die ausgewählte(n) Textstelle(n) mit Seitenzahl(en). Man kann diese Stellen abschreiben oder mit eigenen Worten bis auf wichtige Sätze wiedergeben. Diese Zettel/Kärtchen ordnet man dann in der Reihenfolge, wie man die vermerkten Texte verwenden möchte. Anschließend beginnt man mit der Abfassung seiner Ausarbeitung.

Abschließend hängt der betreuende Lehrer die Liste mit den Einzelthemen (s. Anlage) aus und sorgt für ihre Verteilung (entweder per Los oder durch Absprachen). Er lässt die Schüler ihren Klassenraum so umordnen, dass jeder einen möglichst separaten Arbeitsplatz zur Verfügung hat, an dem er durch andere nicht gestört wird. Das ist auch der Arbeitsplatz für die nächsten 3 Schultage.

Bücher, die aus der Bibliothek ausgeliehen werden, müssen am Arbeitsplatz so lange stehen bleiben, bis der Schüler den ihm wichtigen Text daraus notiert hat. Erst dann kann ein anderer das Werk benutzen. Hat kein anderer Benutzer das Werk direkt vorbestellt, muss es sofort in die Bibliothek zurückgebracht und an seinen richtigen Standort zurückgestellt werden.

Anschließend gehen die Schüler selbständig an die Arbeit. Der betreuende Lehrer führt überwiegend nur Aufsicht und gibt nur in begründeten Fällen Hilfestellung. Über die inhaltliche Wertigkeit von Texten und Angaben verweigert er jede Mithilfe, er hilft auch nicht bei der Suche nach geeigneten Textstellen in Büchern oder nach Büchern in der Bibliothek. Als Ausarbeitungsform ist wieder nur die handschriftliche Ausarbeitung erlaubt.

Zu Beginn des 3. Tages bittet der betreuende Lehrer, die Arbeit an den Referaten zu beenden, die Ausarbeitungen in die Schnellhefter zu heften, diese mit Namen zu versehen, ein leeres Blatt mit einzuheften und den Schnellhefter abzugeben. Dann wählt er (am besten per Losverfahren) für jede Ausarbeitung vier andere Schüler aus, die diese nacheinander lesen und schriftlich beurteilen sollen (nach
der äußeren Form, dem Gliederungssystem, dem Literaturverzeichnis, der Zitierweise, den inhaltlichen Aussagen, nach eventuellen Lücken usw.). Besonderes Gewicht soll dabei auf Verbesserungsvorschläge gelegt werden. Jeder Schüler ist damit ca. zwei Schulstunden mit der Lektüre und Beurteilung der ihm zugeteilten Ausarbeitungen beschäftigt. Danach werden alle Arbeiten mit den Beurteilungen ihren Verfassern zurückgegeben.

Anschließend werden die 8 besten schriftlichen Ausarbeitungen in möglichst freiem Vortrag der Gesamtklasse vorgestellt (maximal 10 Minuten Vortragszeit) und Notenvorschläge gemacht, die auf Wunsch übernommen werden können. Das dürfte ca. 2 bis 3 Schulstunden umfassen.

Abschließend zeigt der betreuende Lehrer noch je einen Film von Nord- und Südamerika, um das Erarbeitete zu veranschaulichen. Stehen solche Filme nicht zur Verfügung kann er auch Dias zeigen oder einen Informationstext zum Thema vorlesen.

Referate zum Thema Nord- und Südamerika

1) Alaska – Erstreckung, Klima, Landschaft, Vegetation, Tierwelt
2) Alaska – Bodenschätze, Bevölkerung, Landwirtschaft, Verkehr
3) Neufundland – Erstreckung, Klima, Landschaft, Vegetation, Tierwelt
4) Neufundland – Bodenschätze, Bevölkerung, Wirtschaft, Verkehr
5) Die Hudson Bai – Erstreckung, Klima, Indianer, Eskimo, Verkehr
6) Die kanadische Nadelwaldzone – Erstreckung, Klima, Baumarten, Bodenschätze, Waldnutzung
7) Rocky Mountains – Erstreckung, Entstehung, Landschaft, Vegetation, Bodenschätze
8) Rocky Mountains – Tierwelt, Besiedlung, Wirtschaft, Verkehr
9) Der Yellow-Stone- Park – Entstehung, Sehenswürdigkeiten, Tourismus
10) Das Grand Canyon – Entstehung, Merkmale, Tourismus
11) Kalifornien – Klima, Wirtschaft, Bevölkerung
12) Die Plains – Erstreckung, Klima, Vegetation, Wirtschaft, Besiedlung
13) Die ehemaligen Prairien – Erstreckung, Klima, heutige Nutzung
14) Die Großen Seen – Entstehung, Erstreckung, Bodenschätze, Wirtschaft, Bevölkerung
15) Der Mississippi – Flussbeschreibung, Verkehr, wirtschaftliche Bedeutung, wichtige Großstädte am Ufer
16) Florida – Klima, Vegetation, Bevölkerung, Wirtschaft, Tourismus
17) Die Ostküste – Bevölkerung, Wirtschaft, Seehandel
18) New York – Geschichte, Größe, Bevölkerung, Wirtschaft
19) Mexiko – Erstreckung, Klima, Bevölkerung, Wirtschaft
20) Mittelamerika – Staaten, Klima, Bevölkerung, Wirtschaft
21) Die Anden – Entstehung, Erstreckung, Besiedlung, Bodenschätze, Wirtschaft
22) Das Amazonastiefland – Erstreckung, Klima, Ureinwohner, natürliche Rohstoffe und Früchte
23) Das Amazonastiefland Besiedlung, Wirtschaft, Gefährdung
24) Brasilien – Geschichte, Erstreckung, Bevölkerung, Wirtschaft
25) Rio de Janeiro – Geschichte, Bevölkerung, Wirtschaft, Probleme
26) Die Pampas – Erstreckung, Klima, Vegetation, Wirtschaft
27) Argentinien – Geschichte, Erstreckung, Bevölkerung, Wirtschaft
28) Chile – Geschichte, Erstreckung, Bevölkerung, Wirtschaft

29) Feuerland und Kap Horn - Erstreckung, Klima, Landschaft, Wirtschaft, Verkehrshindernis

30) Erdöl in den USA - Entstehung, Lagerstätten, Förderung, Verarbeitung, Verbrauch, Transport, Handel

31) Kaffee in Brasilien - Geschichte, Kaffeebaum, Anbau, Ernte, Verarbeitung, Handel

32) Zucker in Mittelamerika - Geschichte, Zuckerrohrpflanze, Anbau, Ernte, Verarbeitung, Handel

33) Die Indianer in den USA - ursprüngliche Besiedlung und Kultur, Vertreibungsgeschichte, heutige soziale Lage, Reservate

34) Sklaven in den USA und Brasilien - Geschichte der Sklaverei, Beschäftigung der Sklaven, der US-Bürgerkrieg um die Sklavenfrage, Martin Luther King, die heutige soziale Lage der Farbigen

Block-Methodentraining in der Klassenstufe 10

Die wirtschaftliche Lage und die Ausbildungssituation im engeren Einzugsbereich der Schule - Materialsuche und Visualisierungen dazu

1. Einleitende Überlegungen

Das nachfolgend vorgestellte Modell eines Methodentrainings zu Beginn der Klassenstufe 10 sollte möglichst nur von einer einzigen Klasse 10 in einer bestimmten Zeit durchgeführt werden, weil sonst die eingeplanten Befragungen in Behörden, anderen Institutionen und Betrieben zu viel Unruhe dorthin bringen würden. Zumindest müssten bei gleichzeitig beteiligten Klassen 10 zwischen den Klassen Absprachen über gemeinsame Besuchsgruppen erfolgen, damit ein Sachbearbeiter/ein Betrieb nur ein Mal von einer Gruppe mit denselben Fragestellungen besucht wird.

Das Methodentraining zu Beginn der Klassenstufe 10 muss besonders anspruchsvoll gestaltet sein. Hier ist ein "Spielchen-Training" mit Sicherheit nicht am Platz. Denn ein solches Training dient nicht mehr hauptsächlich nur dem besseren Lernen in der Schule, es sollte auch für die berufliche Weiterbildung oder/und für die schulische Weiterbildung nach der Klasse 10 von Nutzen sein. Und es soll die Schüler einen weiteren Schritt zu selbständigem und erfolgreichem Lernen voranbringen. Denn bessere Lernergebnisse sind nicht nur Aufgabe der Lehrer, sondern noch mehr eine Aufgabe der Schüler. Es kann nicht richtig sein, dass hauptsächlich die Lehrer mehr arbeiten, damit die Schüler besser werden. Es muss der alte Grundsatz gewahrt bleiben, dass jeder Schüler letztlich für sich selbst lernt und sich deswegen auch entsprechend selbst anzustrengen hat nach dem Motto: erwarte nicht das Entscheidende/Wesentliche von den Lehrern, sondern von dir selbst.

Es sollen aus diesem Grund 4 Ziele gleichermaßen verfolgt werden:

- Es sollen die bisher in den Klassenstufen 6 bis 9 gelernten Methoden kurz wiederholt werden. Diese Methoden sind hoffentlich bereits im Unterricht immer wieder angewandt worden, aber eine Gesamtwiederholung lässt diese einzelnen Lernmethoden noch einmal einprägsam als aufeinander aufbauende Bausteine deutlich werden.

- Es sollen die Möglichkeiten der Visualisierung von Textaussagen/Zusammenhängen/Ergebnissen und die erweiterte Materialsuche über die Schulbücher und die Schulbibliothek hinaus geübt werden.

- Es soll die Bereitschaft für praktisches berufliches Tun gesteigert und die Kenntnisse von der beruflichen Welt vertieft werden.

- Es soll helfen, erfolgreicher auf den weiterführenden Schulen (Berufsschule, Fachschule, Gymnasium) selbständig zu lernen.

Das Thema des Methodentrainings der Klassenstufe 10 muss deswegen so ausgewählt sein, dass diese 4 Ziele bei der Beschäftigung mit ihm angestrebt werden können. Geeignet dafür erscheint ein Thema aus dem Unterrichtsfach Sozialkunde/WiSo, das so bearbeitet werden soll, dass auch die Fächer Sozialkunde, Deutsch, Mathematik und Kunst mit einbezogen sind.

Unter diesen Aspekten soll das Thema "Die wirtschaftliche Lage im engeren Einzugsbereich der Schule und die Ausbildungssituation" über fünf Tage aus unterschiedlichen Blickwinkeln und mit verschiedenen Darstellungsformen von der betreffenden Klasse 10 bearbeitet werden. Schwerpunkte dieser Schülerbearbeitung sind die Visualisierungsmöglichkeiten und die erweiterte Materialsuche über den Schulbuch und Schulbibliotheksbereich hinaus. Dieses Grobthema soll in Blöcke von Einzelthemen zerlegt werden (s. Anlage 1) und diese sollen dann von verschiedenen Arbeitsgruppen bearbeitet werden. Inhaltliche Überschneidungen bei diesen Einzelthemen sind möglich. Die gemeinsame Präsentation der Ergebnisse am letzten Trainingstag soll für alle Schüler die Zusammenschau bringen.

Die Einzelthemen/Unterthemen des Schwerpunktthemas sollen möglichst den Lehrplänen/Stoffverteilungsplänen der Fächer WiSo, Sozialkunde, Mathematik und Deutsch entnommen werden, z.B. Vorbereitung auf das Bewerbungsgespräch, das Bewerbungsschreiben und das Bewerbungsverfahren, die Ausbildungszeit, der Arbeitnehmer im Betrieb, Grundzüge der Konjunkturpolitik, Methoden

statistischer Aufbereitung usw. (s. Anlage 1). Dazu kommt eventuell die Übung verschiedener künstlerischer Methoden der grafischen Bearbeitung und Darstellung des Materials/der Ergebnisse.

Diese verschiedenen Einzelthemen sollen nun nicht in einer Form dargestellt/zusammengefasst werden, sondern es sollen unterschiedliche Formen und Wege der Ergebnispräsentation möglich sein, z.B. die Hausarbeit, der Vortrag, das Plakat, die Wandzeitung, die Ausstellung, die Diskussion usw.(s. Anlage 3). Die Zuteilung der jeweiligen Präsentationsformen an die Arbeitsgruppen erfolgt möglichst wieder über das Losverfahren. Diejenigen Arbeitsgruppen, die keine ausführliche schriftliche Ausarbeitung (Art Hausarbeit) als Präsentationsform zugeteilt bekamen, sollen einen kurzen schriftlichen Bearbeitungsbericht mit benutzten Quellen und Materialanhang zusätzlich anfertigen.

2. Begründung für die Auswahl der beiden Methodenschwerpunkte, erweiterte Materialsuche und erweiterte Visualisierungsformen

Die Schüler lernen in der Schule hauptsächlich auf 4 verschiedenen Wegen, wobei es bei jedem Individuum unterschiedliche Prioritäten bzw. eine unterschiedliche Rangliste des Erfolges gibt. Es handelt sich um die Wege hören, lesen, betrachten und anwenden. Alle vier Wege des Lernens sollten in einem solchen Methodentraining geübt werden und jeder Schüler sollte dabei seinen Schwerpunkt erkennen und sein Defizit etwas beheben können. Aber die meisten Schüler der Klassenstufe 10 dürften sich vermutlich noch nicht ausreichend genug in dem Umsetzen von Texten/Fakten in Visualisierungsformen und in der erweiterten Materialsuche geübt haben. Beides ist aber wichtig.

Die kontinuierlich zunehmende Informationsflut verlangt immer mehr anschauliche Komprimierungen in Form einer interpretierbaren verdichtenden Visualisierung. Solche Visualisierungsformen über reine Fotos hinaus sind den Schülern spätestens ab der Klassenstufe 5 schon regelmäßig begegnet und deren Auswertung ist auch bereits in den verschiedenen Fächern geübt worden. Aber andersherum auch Texte/Zusammenhänge/Fakten in eine komprimierende, interpretierbare Form der Visualisierung umzusetzen ist schwerer und vermutlich noch nicht so allgemein in der Schule geübt worden. Solche verdichtenden Visualisierungen werden zunehmend in Referaten, Hausarbeiten, Berichtsheften, Kurs oder Seminararbeiten notwendig und verlangt.

Es sollen deswegen möglichst die Hauptformen solcher Visualisierungen geübt werden, nämlich die Statistik, Zahlendiagramme (Säulen, Kurven und Kreisdiagramme), die MindMap, Flussdiagramme, Formen künstlerisch, grafischer Bearbeitungen und das Tafelbild.

Die Inhalte des Internet, die zunehmende Zahl von Fachbüchern und Lexika und von Fachsendungen im Fernsehen (alle von tatsächlichen oder vermeintlichen Fachleuten verfasst) sind eine zunehmende Gefahr für die eigene kritische Beschaffung von Material/Fakten. Es ist ja so leicht geworden, sich über jedes Thema Zusammenfassungen zu besorgen, die den Anschein unzweifelhafter Eindeutigkeit und Richtigkeit haben. Das lässt vor allem bei Schülern die eigen-ständige Suche und Bearbeitung, das eigene kritische Forschen, die eigene Meinungsbildung erschlaffen. Dem muss in der Schule durch das Übung eigenständiger Materialbeschaffungen und Bearbeitungen entgegengesteuert werden. Im Rahmen dieses Methodentrainings ist es ein Ziel, das gewählte Thema so zu bearbeiten, dass neben Schulbüchern, Lexika und Internet weitere Informationsquellen erschlossen werden, d.h. dass bei dem vorliegenden Thema vor Ort möglichst viele Personen, Institutionen, Behörden befragt, möglichst viele eigene Beobachtungen gemacht und möglichst viele lokale schriftliche Quellen ausgewertet werden.

Die Schüler müssen möglichst am ersten Tag des Methodentrainings über die Ziele, den Ablauf und über notwendige Grundkenntnisse informiert werden. Ob das durch den betreuenden Lehrer, durch Mitschüler (die sich bereits vorher informiert haben) oder durch ausgeteilte Literatur erfolgt, ist sekundär und hängt von den Bedingungen vor Ort ab. Folgende Grundinformationen sind notwendig:

3. Grundinformationen zu Formen der Visualisierung und ihrer Auswertung

3.1. Den Schülern wird an Folienbeispielen erklärt/mit den Schülern wird wiederholt, was Statistiken und Kurven, Säulen und Kreisdiagramme sind, welche Vorzüge sie haben und wie sie erstellt werden. Es muss auf den Hinweis Wert gelegt werden, dass es sich um umgeformte mathematische Darstellungen und Aussagen handelt. Anhand der Beispiele wird anschließend eine kurze mündliche Auswertung solcher Visualisierungsformen geübt.

3.2. Den Schülern wird an einigen Folienbeispielen erklärt/mit den Schülern wird wiederholt, was eine MindMap und was ein Flussdiagramm sind, welche Vorzüge sie haben und wie sie erstellt werden. Hierbei muss darauf hingewiesen werden, dass es sich um subjektive Darstellungsformen von Aussagen handelt, die nicht leicht generell erlernbar sind, sondern die eine gewisse Phantasie und Abstraktionsfähigkeit voraussetzen, und dass das Flussdiagramm durch eine subjektive Anordnung aus einer MindMap entwickelt werden kann. Anhand der Beispielfolien wird anschließend eine kurze mündliche Auswertung solcher Visualisierungsformen geübt.

3.3. Den Schülern wird an einigen Folienbeispielen erklärt/mit den Schülern wird wiederholt, wie grafische Darstellungen z.B. erstellt und ausgewertet werden können, dass grafische Darstellungen als inhaltliche Verdichtungen ein hohes Maß an künstlerischer Kreativität voraussetzen, die nicht alle Schüler besitzen, so dass diese Form der Visualisierung nicht mehr von jedem erfolgreich und anschaulich gestaltet werden wird. Anhand der Beispielfolien wird anschließend eine kurze mündliche Auswertung solcher Visualisierungsformen geübt.

3.4. Mit den Schülern wird an einigen Folienbeispielen wiederholt und vertieft, welche Zielsetzungen ein gutes Tafelbild hat, wie es als Mischform von Kurztexten und verschiedener Visualisierungsformen erstellt werden kann und wie es je nach den subjektiven Begabungen gestaltet werden kann. Anhand der Beispielfolien wird anschließend eine kurze mündliche Auswertung dieser Visualisierungsform geübt.

4. Grundinformationen zu einer erweiterten Materialsuche

4.1. Die Schüler werden informiert, dass es über die aufbereiteten Inhalte in Schulbüchern, Lexika, Fachbüchern und im Internet hinaus Möglichkeiten gibt, um zu Informationen zu gelangen (s. Anlage 2):

4.2. Die Befragung von Sachbearbeitern in den Behörden und Institutionen, von Betroffenen und Beobachtern und die Anfertigung von Befragungsprotokollen. Bezüglich des zu bearbeitenden Themas sind das z.B. die Gemeindeverwaltungen, örtliche Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Betriebsräte, die regionale Industrie und Handelskammer, die Handwerkskammer, das Arbeitsamt, die Arbeiterwohlfahrt, die Caritas, regionale Gewerkschaften, die Kirchen usw.

4.3. Das Sammeln von fachspezifischem Material speziell vor Ort und dessen Auswertung. Bezüglich des hier zu bearbeitenden Themas sind das die spezifischen Berichte und Materialien der örtlichen/ regionalen Behörden und Institutionen.

4.4. Das "Stöbern" in lokalen Büchereien, Heimatkundeheften und Zeitungsarchiven nach spezifischem Material, z.B. Arbeiten zur Ortsgeschichte, wissenschaftliche Arbeiten, Auftragsanalysen der Gemeinden, Artikel im Wirtschaftsteil der lokalen Zeitungen usw.

4.5. Das selbständige Erstellen/Sammeln von Fotos oder kartografischem Material zur gegenwärtigen Wirtschaftssituation, z.B. Fotografien der wichtigen Unternehmen, Kartierungen von Gewerbe und Industriegebieten.

Sofern das möglich ist, gibt der betreuende Lehrer zu 3.1 bis 3.4 ausgewählte Beispiele an.

5. Der Verlauf des Methodentrainings der Klasse 10

5.1. Der Verlauf des ersten Tages

Der betreuende Lehrer stellt den Schülern das Grobthema, die Einzelthemen, die angestrebten methodischen Ziele, den geplanten Verlauf und die möglichen Formen der Ergebnisdarstellung vor. Dann teilt er (z.B. per Los) die Klasse in Arbeitsgruppen ein (je nach Klassenstärke in 3er oder 4erGruppen) und diesen Gruppen wieder (z.B. per Los) die Einzelthemen und Präsentationsformen zu (s. Anlage 1 und 3). Er hängt eine Liste der vor Ort vorhandenen Behörden und Institutionen (s. Anlage 2) aus und gibt zusätzliche Hinweise, wo die Anschriften von Unternehmen gefunden werden können (z.B. über Amtsgericht, Gewerbeaufsichtsamt, Telefonbuch). Den Schülern wird empfohlen, weitere Materialquellen selber zu entdecken.

Anschließend werden allen Schülern die Informationen zu den Formen der Visualisierung und zu den Möglichkeiten der erweiterten Materialbeschaffung mitgeteilt und die zugehörigen Kurzübungen zur Visualisierung vorgenommen. Es wird den Schülern mitgeteilt, dass das zusammengetragene Material von allen Arbeitsgruppen in allen vorgestellten Formen der Visualisierung aufgearbeitet werden soll, damit alle Arbeitsgruppen sich darin gleichermaßen üben.

Anschließend an diese Informationsvermittlung sollen sich alle Arbeitsgruppen intern absprechen, wer welchen Beitrag bei der Materialbeschaffung übernimmt (wer besucht die Behörden, wer sonstige Institutionen, wer sucht im Internet, wer in Schulbüchern und in der Schulbibliothek, wer befragt Unternehmer usw.). Die Entscheidungen sind verbindlich und werden in eine ausgehängte Liste eingetragen.

Der verbleibende Rest des ersten Tages wird mit Kurz-Wiederholungen zu wichtigen in den Klassenstufe 6 bis 9 geübten Methoden ausgefüllt (z.B. Markieren, eine "Zettelkartei" anlegen, Zitieren, freier Vortrag, Diskussion, Hausarbeit, Ausstellung usw.).

5.2. Der Verlauf des zweiten und dritten Tages

Der zweite und dritte Tag sind ganz für die Materialsuche außerhalb der Schule vorgesehen, und zwar nicht nur der Vormittag, sondern auch der Nachmittag. So verteilen sich die Besuche bei den Behörden, Institutionen, Unternehmen, die Befragungen usw. auf zwei volle Tage (selbst wenn es sich teilweise um verschiedene Sachbearbeiter handeln wird, die von einzelnen Schülern aus den Arbeits-gruppen besucht werden), die Schüler können sich für die Besuche, Befragungen und sonstige Materialsuche mehr Zeit lassen und sie üben das ganztägige Tätigsein unter einer Aufgabenerfüllung.

Der betreuende Lehrer besucht dabei ihrerseits anhand der ausgehängten Liste mit den übernommenen Arbeitsaufgaben innerhalb der Gruppen nacheinander die in Frage kommenden Verwaltungen, Institutionen usw. und üben dadurch eine Beratung und Kontrolle bezüglich der Schüleraktivitäten aus (Verhalten, Fleiß, Irrwege bei der Materialsuche usw.). Am Ende des dritten Tages soll die Materialbeschaffung abgeschlossen und mit der Materialaufbreitung schon begonnen worden sein, wobei mit Zustimmung des betreuenden Lehrers Material zwischen den Gruppen ausgetauscht bzw. aufgesplittet werden darf, um die Materialbasis für alle Arbeitsgruppen etwa gleich umfangreich zu gestalten.

5.3. Der Verlauf des vierten Tages

Der vierte Tag dient ganz der Materialaufbereitung in den Arbeitsgruppen. Am Ende dieses Tages soll diese Aufbereitung abgeschlossen sein. Alle Arbeitsgruppen legen bei ihrer Bearbeitung besonderen Wert auf die Formen der Visualisierung, gleichgültig, welche Form der Ergebnisvorstellung sie gewählt haben. Auch der vierte Tag soll nicht nur ein Schulvormittag sein, es darf ganztägig unter Aufsicht an der Visualisierung und Ergebnisdarstellung gearbeitet werden. Dabei soll es möglichst nicht so sein, dass innerhalb einer Gruppe einzelne Schüler bestimmte Aufgaben übernehmen (also keine Arbeitsteilung), sondern die Gruppe soll möglichst gemeinsam die Materialaufbereitung und Vorbereitung der Präsentation durchführen, damit möglichst alle Gruppenmitglieder an allen Visualisierungs- und Aufbereitungsformen beteiligt sind. Nur diejenige Gruppe, die eine Art schriftlicher Hausarbeit anfertigt, soll aus Zeitgründen (hauptsächlich nur 1 Tag) die Texterstellung aufteilen.

5.4. Der Verlauf des fünften Tages

Der fünfte Tag dient ganz der Präsentation der Ergebnisse und der abschließenden Zusammenschau. Auch diejenigen Gruppen, die keine direkten Referate erstellt haben (Ausstellung, Hausarbeit usw.) sollen kurz über ihre Ergebnisse berichten. Die ausführlichen Referate sollten ca. 20-25 Minuten dauern, die Kurzvorstellungen nur 5-10 Minuten. Jeder Teilbeitrag in der Hausarbeit, der Ausstellung, der Wandzeitung, auf dem Plakat usw. soll durch den/diejenigen signiert werden, der/die ihn angefertigt hat/haben.

Auch bei diesem Methodentraining sollte wieder eine Rückmeldung über das Geleistete in Form einer Note erfolgen. Nur wenn nach der Beurteilung des betreuenden Lehrers alle Gruppenmitgliedern die Aufgabenstellung in wirklich gleichwertiger gemeinsamer Planung und Anstrengung erfüllt haben,

sollten alle die gleiche Note erhalten. Ansonsten muss jeder gehaltene Vortrag bzw. jeder Teilbeitrag separat bewertet werden. Welchem Fach die jeweilige Note dann zugeschlagen werden kann, das sollte von der jeweiligen Nähe des erstellten Teilbeitrages zu einem Schulfach abhängen. Ein gutes Referat kann für Deutsch oder Sozialkunde /WiSo vermerkt werden, gute statistische Bearbeitungen für Mathematik, anschauliche, phantasievolle grafische Darstellungen für Kunst, eine gute Ausstellung, Wandzeitung oder ein gelungenes Plakat in Sozialkunde usw. Diese Note sollte der aufgewandten Zeit entsprechend auch eine höhere Gewichtung innerhalb der Notenanzahl des jeweiligen Faches besitzen.

Wenn die Ergebnisse dieser Trainingswoche gut ausgefallen sind, ist zu überlegen, am darauf folgenden Schultag (wenn z.B. das Methodentraining von Montag bis Freitag stattfand also am darauf folgenden Montag) die Klassen 9 durch 3-4 Schüler der beteiligten Klasse 10 in Form einer Kurzpräsentation über die Ergebnisse zu informieren (nur 1 bis höchstens 2 Unterrichtsstunden), um ihnen Hilfen für ihre langfristige Planung nach der Schule zu geben.

Diese Methodentrainingswoche soll wieder möglichst kein zeitlicher Verlust für die normale Unterrichtsarbeit der Klassenstufe 10 sein, sondern gleichzeitig Themen einiger Fächer vorverlagert behandeln. Diejenigen Vorgaben der Lehrpläne/Stoffverteilungspläne, die während dieses Methodentrainings bereits behandelt wurden, brauchen in den betreffenden Fächern dann nicht mehr behandelt zu werden (z.B. das Bewerbungsschreiben im Fach Deutsch, die Berufsausbildung im Fach WiSo, Wiederholungen zu Wirtschaft und Umwelt im Fach Sozialkunde, bestimmte Formen grafischer Darstellungen im Fach Kunst usw.).

Anlage 1:

Die Themenblöcke sind in verwandte Themen unterteilt. Die Aufgaben werden jeweils per Los den Arbeitsgruppen zugeteilt:

1. Block
Die allgemeinwirtschaftliche Situation im Raum Betzdorf-Kirchen
1) Wirtschaftsraum Betzdorf im Vergleich mit dem Wirtschaftsraum Siegerland
2) Der gegenwärtige Bestand an Industrie, Handwerks und Dienstleistungsbetrieben im Wirtschaftsraum Betzdorf-Kirchen
3) Auswirkungen der derzeitigen gesamtdeutschen Wirtschaftskrise auf den Wirtschaftsraum Betzdorf-Kirchen

2. Block
Spezielle wirtschaftliche Probleme im Raum Betzdorf-Kirchen
1) Abwanderung und Zugänge von Betrieben im Wirtschaftsraum Betzdorf-Kirchen
2) Schließungen und drohende Schließungen von Betrieben und ihre Auswirkungen
3) Probleme der Verkehrsanbindung für den Wirtschaftsraum Betzdorf-Kirchen

3. Block
Die innerbetriebliche Situation in den Industriebetrieben
1) Berufliche Schwerpunkte im Wirtschaftsraume Betzdorf-Kirchen
2) Beschäftigungszahlen in ausgewählten größeren Betrieben
3) Beurteilung der eigenen wirtschaftlichen Situation und Zukunft in ausgewählten Industriebetriebe

4. Block
Die innerbetriebliche Situation in den Handwerksbetrieben
1) Berufliche Schwerpunkte im Handwerksbereich des Wirtschaftsraumes Betzdorf-Kirchen.
2) Beschäftigungszahlen in den ausgewählten Handwerksbetrieben.
3) Beurteilung der eigenen wirtschaftlichen Situation und Zukunft in den ausgewählten Handwerksbetrieben.

5. Block
Die innerbetriebliche Situation in den Dienstleitungsbetrieben
1) Berufliche Schwerpunkte im Dienstleistungsbereich des Wirtschaftsraumes Betzdorf-Kirchen.
2) Beschäftigungszahlen in den/ausgewählten Dienstleistungsbetrieben
3) Beurteilung der eigenen wirtschaftlichen Situation und Zukunft in den ausgewählten Dienstleistungsbetrieben.

6. Block
Die Ausbildungssituation allgemein im Wirtschaftsraum Betzdorf-Kirchen
1) Ausbildungsangebot, Ausbildungsnachfrage und Einstellungsbedingungen in ausgewählten Industriebetrieben.
2) Ausbildungsangebot, Ausbildungsnachfrage und Einstellungsbedingungen im Handwerksbereich.
3) Ausbildungsangebot, Ausbildungsnachfrage und Einstellungsbedingungen im Denstleistungsbereich.

7. Block
Die Bewerbungsbedingungen und die Formen der Auswahlverfahren
1) Bewerbungsunterlagen und das richtige Bewerbungsschreiben.
2) Vorstellungsgespräche und mögliche Vorbereitungen darauf.
3) Gewünschte Kompetenzen, Verhaltensformen und innere Einstellungen bei den Bewerbern durch die Betriebe.

8. Block
Die Zeit der beruflichen Ausbildung
1) Bestimmungen des Berufsausbildungsgesetzes und des Jugendarbeitsschutzgesetzes
2) Probezeit, Abbruch der Ausbildung, Kündigungsgründe für beide Ausbildungsparteien, Wechsel in der Ausbildung
3) Umschulung, Fortbildung, Weiterbildung, Studium nach der Berufsausbildung

Anlage 2

Vorschlagsliste für Gespräche und Befragungen und zur weiteren Materialsuche am Schulstandort und in der näheren Umgebung. Die Schüler sollen sich möglichst vorher (im Anschluss an den ersten Vormittag beginnend) bei den empfohlenen Behörden, Institutionen und Personen anmelden und um Gesprächspartner bitten bzw. direkt vor Ort klären, mit wem sie sich unterhalten können. Es sind folgende Möglichkeiten denkbar:

1) Stadtverwaltung Betzdorf
2) Industrie und Handelskammer (IHK)
3) Handwerkskammer
4) Arbeitsamt
5) Gewerbeaufsichtsamt
6) Gewerkschaftsbüro
7) größere Betriebe im Industriegebiet Betzdorf-Scheuerfeld
8) größere Betriebe im Industriegebiet Kirchen
9) größere Geschäfte im Innenstadtbereich
10) Besucher des Wochenmarktes am Dienstag
11) Berufsschulen in Betzdorf und Wissen
12) Lokalredaktionen der Zeitungen
13) Stadtbücherei
14) Vertreter der Parteien
15) Caritasverband
16) Arbeiterwohlfahrt
17) Banken
18) Kirchengemeindebüros

Anlage 3

Vorschläge für die Präsentationsform der Ergebnisse

1. Die Anfertigung einer schriftlichen Ausarbeitung (Art Hausarbeit).
Es soll sich um eine schriftliche Ausarbeitung handeln, die im Stil einer schriftlichen Hausarbeit abgefasst ist, d.h. sie soll ein Inhaltsverzeichnis, eine moderne Untergliederung, Seitenzahlen, Fußnoten, die verlangten Visualisie-rungen, einen Materialanhang und ein exaktes Literaturverzeichnis umfassen. Sie ist in der Schule als Handschrift abzufassen. Der Materialanhang soll aus den Befragungsprotokollen, Exzerpten aus anderen Quellen und eventuellen Bildern und Zahlenreihen bestehen. Wenn die Visualisierungen in den Anhang verlegt werden, müssen im Text entsprechende Hinweise enthalten sein. Am Schluss soll eine kurze Zusammenfassung stehen. Das Ganze ist in einen Schnellhefter mit den Namen der Verfasser einzuheften.

2. Die Präsentation in Form von Referaten.
Es soll sich hier um 1 bis 2 ausführlichere Referate von ca. 15 bis 20 Minuten Dauer handeln, die durch Tafelanschrieb und/oder Folien mit den verlangten Visualisierungen ergänzt/veranschaulicht werden. Die Referate sind frei nur mit einem Spickzettel zu halten. Eine schriftliche Inhaltsangabe von etwa 2 bis 3 handgeschriebenen Seiten muss angefertigt werden.

3. Die Präsentation in Form einer Ausstellung
Es soll sich um eine Präsentation im Klassenraumes an Stellwänden und auf Tischen handeln, in der neben erklärenden Texten besonderes Gewicht auf die geforderten Formen der Visualisierung Wert gelegt wird. Das benutzte Material bzw. die Befragungsprotokolle sind ebenfalls auszulegen. Durch diese Ausstellung soll eine kurze Führung von Seiten der Arbeitsgruppe erfolgen.

4. Die Präsentation in Form einer Wandzeitung
Es soll sich hier an dem Stil des Zeitungsjournalismus ausgerichtet werden und zwar an dem Wirtschaftsteil einer Lokalzeitung, d.h. verständliche, leicht lesbare Texte (auch wenn wirtschaftliche Fachworte) verwendet werden, unterschiedlich betonte, neugierig machende Überschriften, Spaltenform der Texte, unterschiedlich lange Berichte und die Fotos und geforderten Visualisierungen mit einprägsamen Erklärungen im Text verteilt. Für diese Wandzeitung soll ein übergeordneter Zeitungsname gefunden werden. Eine kurze Führung entlang dieser Wandzeitung soll von der Gruppe vorbereitet sein.

5. Die Präsentation in Form von Plakaten
Es soll sich um 2 größere Plakate handeln, die zwar alle geforderten Visualisierungen und erklärenden Texte enthalten, der Schwerpunkt soll aber auf den Formen der grafischkünstlerischen Darstellung des aufbereiteten Materiales liegen. 2 Kurzreferate von jeweils 5-10 Minuten sollen das Verständnis der Plakate erleichtern/vertiefen. Eine kurze schriftliche Zusammenfassung von ca. 2 handgeschriebenen Seiten muss zusätzlich angefertigt werden.

6. Die Präsentation in Form von Tafelbildern
Es soll sich um 4 bis 5 Folien handeln, die jeweils erklärenden Text, zusammenfassenden Tafelanschrieb und die verlangten Visualisierungen enthalten. Bei den Text und Folien soll besonders auf die Komprimierung der Ergebnisse, auf anschauliche Formulierungen, Unterstreichungen und Verschiedenfarbigkeit geachtet werden. Diese Tafelbilder sind jeweils in Kurzreferaten (ca. 5 Minuten) vorzustellen. Diese Folien sind durch eine kurze Inhaltsangabe (ca. 2 handgeschriebene Seiten) zu ergänzen und wären gut geeignet, eventuell den Klassen 9 die Ergebnisse zu präsentieren.

7. Die Präsentation in Form eines simulierten Rundgespräches
Es soll sich um ein erfundenes Gespräch (ca. 30 bis 40 Minuten) zwischen Wirtschaftsvertretern des hiesigen Raumes handeln. Die Namen sollen erfunden sein, die erfundenen Positionen sollen sich nach dem der Gruppe zugeteilten Themenblock richten. Diese Runde diskutiert über die Einzelthemen des zugeteilten Themenblocks und flicht dabei die Ergebnisse ihrer Materialbeschaffung und Materialaufbreitung ein. Auf dem Tisch liegen die Materialien und die verlangten Visualisierungsformen, die an den passenden Stellen dann hochgehalten werden. Zusätzlich muss die Gruppe einen handschriftlichen Kurzbericht ihrer Ergebnisse (ca. 2 bis 3 Seiten) angefertigt haben.

8. Die Präsentation in Form eines simulierten Bewerbungsgespräches
Sollte die Gruppenanzahl größer als 7 Gruppen sein, besteht die Möglichkeit, eine der unter Nr. 1 bis 7 vorgeschlagenen Präsentationsformen ein 2. Mal zu verlosen. Es gäbe aber auch die Möglichkeit, derjenigen Gruppe mit dem Themenblock 7 (u.a. die Formen des Auswahlverfahrens bei Bewerbungen) direkt die Präsentation in Form eines simulierten ausführlichen Bewerbungsgespräches anzubieten. Es soll dann ein anspruchsvolles Auswahlverfahren mit zwei Bewerbern vorgeführt werden, bei dem diese bewusst unterschiedliches Verhalten spielen, bei dem auf die Zeugnisnoten, die Bewerbungsunterlagen und das persönliche Bewerbungsschreiben eingegangen wird, bei dem beide ein kurzes Referat halten müssen und deren Eindruck dann ausführlich diskutiert wird. Dieses simulierte Prüfungsgespräch soll ca. 35 bis 45 Minuten dauern. Auch diese Gruppe muss die geforderten Visualisierungsformen ihrer Ergebnisse und einen kurzen handgeschriebenen Ergebnisbericht vorlegen.

Anlage 4

Abriss über Hilfen zum freien Vortragen vor einer Gruppe von der Klassenstufe 5 bis zur Klassenstufe 10

In der Klassenstufe 5 und 6 sollen sich die Schüler zuerst einmal einfach daran gewöhnen, vor einer Klasse zu stehen oder an ihrem Sitzplatz stehend von allen Schülern betrachtet zu werden. Der Lehrer bittet die Schüler deswegen, bei wichtigen Fragen oder Antworten einmal aufzustehen oder möglichst nach vorne zu kommen und sich der Klasse zuzuwenden. Das kann auch ohne eine Kommunikation erfolgen, nur mit dem Zweck, sich an den neuen Blickwinkel zu gewöhnen. Den Schülern wird anfangs klar erklärt, weshalb das erfolgen soll und sie werden regelmäßig gefragt, ob sie Angst empfinden/immer noch Angst empfinden. Allmählich dürfen sie auch vom Platz aus stehend oder vor der Klasse auf einem extra dafür stehenden Stuhl sitzend aus ihrem Heft die Hausaufgaben vortragen, wobei möglichst immer gebeten, zuerst einmal genau die Hausaufgabe als solche und die unterrichtliche Vorgeschichte für diese Hausaufgabe zu beschreiben. Tragen die Schüler aus ihrem Heft vor, bittet man sie möglichst mit eigenen Worten zu berichten, was sie im Heft niedergeschrieben haben.

Wenn die Schüler dann etwas sicherer geworden sind, dürfen sie sich bei mündlichen Hausaufgaben einen Spickzettel schreiben (Vorder- und Rückseite darf beschrieben werden) und diesen Spickzettel dann bei ihrem Vortrag benutzen. In der Regel werden von den Schülern noch ausführliche Texte auf diesen Spickzettel geschrieben.

Ende der Klassenstufe 6 sollten die Schüler bereits eine gewisse Gewöhnung an das Beachtetwerden und im relativ freien Vortrag erkennen lassen und etwas die Angst verloren haben, vor einer Gruppe frei zu sprechen. Erstaunlicherweise wollen bereits schon in der Klassenstufe 5 viele Schüler vor der Klasse etwas darstellen/vortragen dürfen. Sie betrachten das als eine Art Mutprobe.

In der Klassenstufe 7 und 8 wird der Spickzettel stufenweise auf die Größe eines standardisierten Notizblockzettels und das Schreiben allmählich nur auf eine Seite beschränkt. Jetzt müssen die Schüler also mehr mit Stichworten statt mit ganzen Sätzen als Gedankenstützen arbeiten. Sie haben aber immer noch die Wahl, von ihrem Sitzplatz stehend oder vor der Klasse sitzend oder stehend Hausaufgaben oder Gruppenarbeitsergebnisse vorzutragen. Nur wer immer noch stark mit Schüchternheit zu kämpfen hat, darf sich seitlich an den Rand der Klasse auf einen Stuhl setzen. Aber immer sollten sie beim Vortragen möglichst den bisherigen gewohnten Platz kurz verlassen. Zusätzlich werden jetzt die ersten Kurzreferate verteilt (maximal 5 Minuten). Und stets soll einleitend die Hausaufgabe als solche kurz vorgestellt werden. Die Klasse darf mitentscheiden, wer einleitend die Aufgabe als solche am besten vorgestellt hat. So werden die Schüler daran gewöhnt, sich selber die Hausaufgaben klar zu machen.

Alle Spickzettel sollen in einer Klarsichthülle aufgehoben werden, um mit ihnen eine kurze Wiederholung weiter zurückliegenden Stoffes schneller erfolgreich vorzunehmen.

Besonders mutige und sichere Schüler dürfen jetzt ab und zu als Team eine ganze Unterrichtsstunde als "Hilfslehrer" ausarbeiten und halten. Die Noten sind fakultativ, die Leistungen der einzelnen werden unter Berücksichtigung des Klassenurteiles benotet, die Note wird aber nur auf Wunsch ins Notenbuch eingetragen.

Diejenigen Schüler, die keinen Spickzettel schreiben wollten oder einen solche vergessen habe, müssen dann ohne diese Hilfe über ihre Hausaufgabe berichten. Spätestens dann werden sie den Nutzen solcher kleinen Hilfen schätzten lernen.

In der Klassenstufe 9 und 10 wird der Umfang der Notizen schrittweise weiter beschränkt auf wirkliche Stichwortsammlungen auf nur einer Spickzettelseite. Ab der Klassenstufe 10 werden die Schüler allmählich daran gewöhnt, diese Stichworte durch Symbole (Pfeile, Kreise, Abzweigungen usw.) zu verbinden und ein jeweils eigenes Flussdiagramm der Gedankenführung zu entwerfen (dann nicht mehr Spickzettel sondern Strukturzettel genannt). Weiter werden die mündlichen Hausaufgaben zunehmend so gestellt, dass es sich immer weniger um reine Inhaltsangaben handelt, sondern dass Ergebnisse, Zusammenhänge und Hintergründe dargestellt werden sollen. Die Schüler sollen so lernen, sich aus umfangreichen und eventuell schwierigen Texten das Wesentliche zu erarbeiten.

Und immer häufiger werden Kurzreferate von maximal 5 Minuten Dauer zum Zweck von Wiederholungen (die Schüler suchen sich aus der Liste der Wiederholungsthemen selbständig ihr jeweiliges Referatthema aus) oder zum Darstellen der Ergebnisse von Arbeitsaufträgen oder Gruppenarbeiten eingesetzt. Es geht nicht darum, dass ein Schüler pro Fach und Schuljahr einmal ein längeres Referat hält, sondern dass er mehrfach kürzere Zeit vor der Gruppe/Klasse steht und vorträgt. Denn jetzt sollen möglichst alle jeweiligen Vortragenden stehend vor der Klasse vortragen, wobei zunehmend auch auf ruhige Haltung, Vermeidung un-nötiger Füllworte, Klarheit und Verständlichkeit der Ausdrucksweise Wert gelegt wird.

Auch in dieser Klassenstufe soll vor jedem Vortrag durch den /die betreffenden Schüler eine kurze Aufgabenskizzierung/Darstellung der Aufgabeneinbettung innerhalb des Unterrichts vorgenommen werden.

Unterrichtsthema: Grundlagen der Konjunktursteuerung

1. Kurze Vorüberlegung
Das nachfolgende Material eignet sich gut für eine/zwei erste Einführungsstunde(n) zum Thema Konjunktursteuerung in der Klassenstufe 9-11.

Man sollte die nachfolgenden Kurzabschnitte ausschneiden (also: Was versteht man unter Konjunktur, Was versteht man unter Konjunkturpolitik, usw.) und verteilt diese Textstellen an verschiedene Schüler, möglichst so, dass die Schüler mit positiven Konjunkturwirkungen denen mit negativen Wirkungen gegenüber sitzen.

Dann schreibt man in die Mitte der Tafel das Wort „Konjunktur" und malt oberhalb ein großes Plus und unterhalb ein großes Minus, was bedeuten soll, dass in diese Richtung sich die Konjunktur positiv bzw. negativ ent-wickelt. Dann lässt man zuerst einen Schüler mit positiven Folgen und dann den entsprechenden mit den negativen Folgen vorlesen und schreibt in Strichworten deren Aussagen um das Wort Konjunktur herum an die Tafel und verbindet die jeweiligen Aussagen mit einem Pfeil zu Plus oder Minus. Dabei beteiligt man die Klasse in Form eines entwickelnd-erklärenden Unterrichtsgespräches.

So arbeitet man alle Textstreifen ab. Am Ende der Stunde/der beiden Stunden sollte bei allen Schülern das Ergebnis gereift sein, dass kein Konjunkturimpuls dauerhaft positiv wirkt, sondern dass die Maßnahmen immer wieder der sich entwickelnden Situation angepasst werden müssen.

2. Das Unterrichtsmaterial
Nachfolgend sind zwei Grundfragen und vier Grundmöglichkeiten zur Konjunktursteuerung stichwortartig zusammen gefasst. Diese Stichworte lassen sich als einfaches Tafel-Strukturbild zusammenfassen und gliedern. Dabei bleiben aber einige Grundfragen zusätzlich zu beantworten, nämlich
- weshalb und warum genauer diese 4 Grundfaktoren auf die Konjunktur wirken,
- weshalb getroffene Maßnahmen längerfristig in ihrer Wirkung erlahmen oder sogar ins Gegenteil umschlagen können und
- welche anderen Möglichkeiten der Konjunkturbeeinflussung noch möglich sind.

Deswegen sind am Ende einige Arbeitsfragen gestellt, die einzeln, in Gruppen oder auch in einer Unterrichtsstunde bearbeitet werden können. Denn dieses Material hier ist auch Material für eine Stundenplanung.

Was versteht man unter Konjunktur?
Unter Konjunktur fasst man die Intensität aller wirtschaftlichen Vorgänge zusammen, z.B.
- die Zahl der Arbeitenden und Arbeitslosen,
- die Höhe der Preise,
- die Produktionsmengen,
- die Auftragslage,
- die Menge des umlaufenden Geldes,
- die Höhe der Zinsen,
- die Höhe der Kredite, usw.

Was versteht man unter Konjunkturpolitik?
Darunter versteht man alle Maßnahmen zur Konjunktursteuerung, z.B.
- Anheben oder Senken der Lohnniveaus,
- Anheben oder Senken der Zinsen,
- Erhöhen oder Senken der Steuern,
- Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigung, usw.

Anheben der Löhne, Gehälter und Renten hat zur Folge, dass
- die Haushalte mehr Einkommen haben und mehr kaufen können, dass
- die Unternehmen mehr verkaufen und mehr verdienen können und deswegen mehr Arbeitskräfte einstellen, dass
- der Staat mehr Steuern einnimmt und mehr soziale Unterstützung und mehr Subventionen an die Wirtschaft zahlen kann.

Anheben der Löhne, Gehälter und Renten hat zur Folge, dass
- viele Unternehmen/der Staat Mitarbeiter entlassen, weil sie die höheren Löhne nicht mehr bezahlen wollen/können, dass
- längerfristig mehr Geld in Umlauf kommt, dass dadurch
- längerfristig die Preise steigen, dass dadurch
- längerfristig wieder weniger gekauft wird.

Senken der Löhne, Gehälter und Renten hat zur Folge,
- dass viele Unternehmen/der Staat neue Mitarbeiter einstellen und dass - - mehr produziert wird und dass deswegen
- der Staat mehr Steuern aller Art einnimmt.

Senken der Löhne, Gehälter und Renten hat zur Folge,
- dass aber die Kaufkraft nicht zunimmt und deswegen nicht alle produzierten Güter verkauft werden können,
- dass deswegen längerfristig wieder Mitarbeiter entlassen werden und
- dass dadurch die Steuereinnahmen wieder zurückgehen.

Senken des Zinsniveaus hat zur Folge, dass
- die Haushalte und Unternehmen weniger sparen und mehr Geld ausgeben, dass dadurch
- mehr gekauft wird und dass mehr produziert wird, dass
- dadurch die Unternehmen mehr Mitarbeiter einstellen, dass
- Haushalte und Unternehmen mehr Kredite aufnehmen und mehr kaufen bzw. investieren
- das der Staat mehr Steuern einnimmt.

Senken des Zinsniveaus hat zur Folge, dass
- mehr Geld in den Umlauf kommt, dass
- längerfristig die Preise steigen, dass
- längerfristig die Produktion wieder sinkt, dass
- längerfristig Mitarbeiter entlassen werden, dass
- längerfristig der Staat weniger Steuern einnimmt.

Förderung der Arbeitsfähigkeit der Frauen, hat zur Folge,
- dass mehr Menschen Geld verdienen, dass
- mehr gekauft wird, dass
- der Staat mehr Steuern einnimmt und mehr Menschen in das soziale Netz einzahlen, dass
- durch die erhöhte Frauenarbeit weniger Kinder geboren werden und dass
- der Staat dadurch weniger Geld für Kindergärten und Schulen ausgeben muss.

Förderung der Arbeitsfähigkeit der Frauen, hat zur Folge, dass
- weniger Kinder geboren werden und längerfristig deswegen weniger Nachfrage nach Gütern eintritt, dass dadurch
- längerfristig Mitarbeiter, entlassen werden, dass längerfristig weniger Beitragszahler in das soziale Netz einzahlen und
- dass der Staat mehr Kosten für das soziale Netz aufbringen muss.

3. Arbeitsfragen

1. Stelle den jeweiligen Wirkungsverlauf der einzelnen Maßnahmen detailliert in Form eines Flussdiagramms oder eines Textes dar.
2. Welche Konsequenzen müssen Politiker bezüglich ihrer langfristigen Konjunkturpolitik ziehen, wenn fast alle Maßnahmen längerfristig an Wirkung verlieren oder sogar ins Gegenteil umschlagen können? Mache verschiedene Vorschläge.
3. Versuche die genannten und andere Möglichkeiten einer Konjunktur beeinflussung bestimmten Parteien zuzuordnen. Begründe deine Zuordnung mit den jeweiligen Parteiprogrammen.

Empfehlungen für Schulpraktikanten/Praktikantinnen über einen langfristig zufrieden stellenden Unterricht.

1. Einleitung

1.1. Es gibt einen je nach dem aktuellen methodischen Erkenntnisstand/Trend sehr guten Unterricht. Dieser Unterricht und seine Formen können sich erheblich im Laufe der Zeit wandeln, je nach den Gewichtungen, Forderungen und pädagogisch-methodischen Forschungs-Erkenntnissen. Derzeit ist das an den Schulen im Bundesland Rheinland-Pfalz zunehmend die Methodenlehre von Dr. Heinz Klippert. Im Grunde enthält diese Methode 5 Teilaspekte, die in vielfältiger Weise variiert und miteinander verknüpft sind.

a) Die Schüler sollen möglichst in Gruppen (verschiedener Größen) gemeinsam arbeiten.

b) Die Schüler sollen als wichtigste Lerntechnik markieren und Strukturieren von Texten lernen.

c) Die Schüler sollen Arbeitsergebnisse/Lernergebnisse in verschiedenen Formen (als Vortrag oder visuell) präsentieren.

d) Einteilungs-Entscheidungen des Lehrers treten zurück zu Gunsten von Losentscheiden, von Zufallentscheidungen usw., um Unmutreaktionen von Schülern über die Lehrerentscheidung zu umgehen.

e) Schüler bekommen Lehrerfunktionen zum
Teil übertragen (was die Organisation des Unterrichts und die Benotung betrifft).

Diese Methodenrichtung unterbewertet eine an die einzelnen Schüler individuell angepasste Pädagogik/Methodik, das Eingehen auf die jeweiligen Besonderheiten der einzelnen Schüler bei ihren Lernprozessen. Das Klippert'sche Gruppenprinzip macht die Notwendigkeit nach einer künftigen „Individual-Pädagogik" erkennbar.

Diese Methodenrichtung unterbewertet ebenfalls die häufige Notwendigkeit von kurzen/bündigen Entscheidung von einer Person aus, um den Unterricht zeitlich effizienter zu machen.

Diese Methodenrichtung unterbewertet die findige Fähigkeit vieler Schüler, sich als „Trittbrettfahrer" der Arbeit fleißiger Schüler innerhalb der Arbeitsgruppen durch den Schulalltag zu mogeln. Diese Richtung fördert das „Huckepackverfahren" für wehleidige oder faule Schüler, man lässt sich von den Guten möglichst viel erklären und helfen.

Diese Methodenrichtung kann die Fähigkeit zur selbständigen Arbeit/zum selbstständigen Lernen bei denjenigen mindern, die unsicher, unselbstständig oder langsam sind. Irgendwann muss jeder gelernt haben, selbstständig, für sich alleine zu lernen. Gruppenarbeit in der freien Wirtschaft geht nicht nach dem erwähnten Trittbrettfahrer- oder Huckepackprinzip. Hier muss jeder seinen eigenständigen Leistungsbeitrag zum Ergebnis der Gruppenarbeit beitragen.

Diese Methodenrichtung fördert in der Praxis (von Klippert vielleicht ungewollt) den Papierverbrauch/den Kopierberg und die Flut von Arbeitspapieren. Die meisten Lehrer orientieren sich bei ihrer Unterrichtsplanung schnell nach den Arbeitsvorschlägen in den Lehrbüchern von Klippert und kopieren dann ihnen jeweils gerade geeignete Seiten. Die Schüler gewöhnen sich leicht daran, eine größere Anzahl von Arbeitsvorlagen mehr oder minder gründlich zu bearbeiten und diese Arbeitspapiere dann zulegen/wegzuwerfen/nicht mehr zu beachten. Dadurch leidet das eigentliche Anliegen des jeweiligen Unterrichts/der Übungsphase.

Diese Methode plant zu viele Rückmeldungen über Zustimmung - Nichtzustimmung, Freude – Nichtfreude, usw. ein. Dadurch kann bei Schülern aber die Bereitschaft zum stetigen Bemühen auch bei Nichtfreude abnehmen, weil der Eindruck erweckt werden kann, Schule müsse hauptsächlich Freude machen und es sei die Aufgabe des Lehrers, diese permanente Freude herzustellen. Vorbereitung aufs reale Leben bedeutet aber, dass Schüler lernen müssen, auch dann fleißig und ausdauernd sich zu bemühen, wenn ihnen Thema/Fach/Zeitpunkt keine Freude machen.

1.2. Es gibt einen langfristig und gleichmäßig zufrieden stellenden Unterricht, der also nicht nach aktuellen pädagogischen Trends ausgerichtet ist, sondern der langfristige Erfahrungen sammelt und umsetzt. Er ist vergleichbar mit einem langfristigen pädagogisch-methodischen Erfahrungspool voller Unterrichtsformen, Methoden und Kniffe, die erfolgreich waren und die sowohl Schüler, Lehrer, Eltern und natürlich die Schule langfristig gleichmäßig fördern/gefördert haben.

Solch ein langfristig zufrieden stellender Unterricht ist insofern manchem sehr guten Unterricht überlegen, weil er
a) die häufiger vorkommenden Übertreibungsfehler methodischer Trends, die voller guter Absichten über das Ziel hinausschießen oder einseitig werden, vermeidet,
b) und die die Kräfte der Lehrer ökonomisiert und mehr schont als Neuerungs-Trends, die zuerst einmal einen Zuwachs an Lehreraktivitäten erfordern, wobei aber nicht garantiert ist, dass sie später durch Arbeitserleichterungen diesen Mehreinsatz wieder ausgleichen.

Hier sollen einige Erfahrungswerte/Hinweise für einen langfristig zufrieden stellenden Unterricht aufgelistet werden.

2. Hinweise und Rahmenbedingungen für einen langfristig erfolgreichen und zufrieden-stellenden Unterricht

1. Der Lehrer trägt letztlich die Verantwortung im Unterrichtsgeschehen, auch bei volljährigen Schülern. Er ist deswegen die entscheidende letzte Instanz. Er kann sehr weitreichend Rechte delegieren, aber er kann diese delegierten Rechte auch kurzfristig wieder bei sich bündeln und die Schüler müssen seinen Entscheidungen, sofern sie sich innerhalb des Schulrechts bewegen, respektieren. Der Lehrer ist deswegen letztlich kein Primus inter Pares, kein Partner der Schüler, er ist letztlich der Herr des Geschehens, Der Herr der Lerngruppe. Die Schüler müssen das wissen und müssen das aus Erfahrung respektieren gelernt haben.

Die Haltung des Lehrers vor der Klasse/im Unterricht/beim Besuch der Arbeitsgruppen sollte deswegen Körperformen der Unsicherheit, unnötiger Lässigkeit, von Gewöhnlichkeit wie sitzen auf dem Tisch/dem Pult, usw. vermeiden.

2. Viele Schüler, besonders in der Pubertät, benötigen eine feste Führung, eine gewisse Autoritäts-person und viele Schüler wollen auch solch eine anerkannte Bezugsperson, Orientierungsperson, die Achtung einflößt. Der stets nur freundliche, sanftmütige, in seinen Handlungen gehemmte Lehrer ist letztlich in den Augen vieler Schüler ein schwacher Lehrer, der sich nicht durchsetzen kann. Der-jenige Lehrer, der von seiner Natur aus eigentlich ein sehr zurückhaltender, freundlicher, weicher Lehrer ist, muss deshalb eine gewisse Autoritäts-Rolle annehmen, so lange er Unterricht hält, weil das viele Schüler von ihm erwarten und benötigen. Ständiges Ermahnen ohne baldige und passende pädagogische Konsequenzen werden nicht als Gutmütigkeit, sondern als Schwäche von vielen Schülern eingestuft nach dem Motto „Hunde, die bellen, aber nicht beißen, braucht man nicht zu fürchten".

3. Der Lehrer muss einen gewisse Vorbildrolle spielen, zumindest so lange er im Dienst ist, d.h. so lange er unterrichtet. Er sollte deswegen während der Dienstzeit nicht rauchen, keinen Alkohol trinken, nicht essen wann er will, selber möglichst wenig/möglichst nichts vergessen, anständig angezogen sein, keine gewöhnliche Ausdrucksweise praktizieren, er sollte höflich und hilfsbereit sein, er sollte selber Papier vom Boden aufheben, seinen Tisch aufräumen, usw. Er sollte morgens vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn bereits in der Klasse sein, zumindest nach den Pausen nicht ohne Grund zu spät kommen. Er sollte wenigstens einigermaßen gedanklich vorbereitet in den Unterricht kommen, usw.

4. Der Lehrer sollte während des Unterrichts alle Schüler im Auge behalten, diesen Tatbestand da-durch beweisen/dokumentieren, dass er Schüler, die sich unterhalten, sich und andere ablenken, die stören usw. sofort anspricht. Der Schüler sollte sich ständig beobachtet fühlen.

5. Ruhe ist die beste Voraussetzung für einen guten, erfolgreichen Unterricht. Der Lehrer muss konsequent Ruhe im Unterricht herstellen und erhalten und das mit Hilfe der Schulordnung auch durchsetzen. Der Lehrer ist kein „Fernseher", auf den die Schüler mal achten und mal wieder nicht. Wenn er unterrichtlich aktiv wird, hat sich alle Aufmerksamkeit auf ihn, seine Anweisungen seine

Aussagen zu konzentrieren. Er sollte nicht in den Lärm hinein mit Unterricht beginnen in der Hoffnung, die Schüler würden dann ruhig werden. Er sollte sich nicht darauf einlassen, dass Schüler ständig Anweisungen in Teilen wiederholt bekommen wollen, weil sie nicht aufgepasst haben.

6. Der Lehrer sollte nicht zur Tafel oder zur Seite sprechen, er sollte längere Anweisungen stets von 1 bis 2 Schülern wiederholen lassen. Er sollte nicht laut sprechen, um die Schüler zum ruhigen Zuhören zu zwingen. Er sollte in kurzen Unterrichtspausen keine lauteren und längeren Gespräche dulden, weil Schüler schwer dazu zu bringen sind, gerade angefangene interessante Gespräche unbeendet abzubrechen. Der Lehrer sollte lieber eine kurze Verschnaufpause von 2 bis 3 Minuten in den Unterricht einplanen, in denen sich die Schüler ruhig, eventuell flüsternd, erholen können.

7. Der Lehrer sollte vor dem Unterrichtsende stets einige Minuten für eine kurze Wiederholung einplanen. Das festigt das Lernergebnis und das Behalten. Wenn der geplante Unterricht früher abgeschlossen ist als geplant, dann rundet eine etwas gründlichere Wiederholung mit einigen Zusatzfragen oder Ergänzungen die Stunde ab.

8. Zu viel methodische Vielfalt im Unterricht einer Stunde/Unterrichtseinheit ist nicht zu empfehlen. Sie wirkt eher zerstreuend als fördernd auf das lernen der Schüler. Der Schüler sollte sich gründlich mit 1 bis 2 Methodenschritten pro Unterrichtseinheit vertraut machen, die er dadurch besser anzuwenden lernt.

9. Der Einsatz von zu viel Arbeitspapieren mindert das eigenständige Formulieren und Schreiben und macht oberflächlich. „Schreiben lernt man nur durch schreiben" und „Gründlichkeit nur durch gründliche Beschäftigung mit einer Sache". Deswegen sollte pro nterrichtsstunde/Unterrichtseinheit nur eine begrenzte Menge an Unterrichtsmaterial eingesetzt werden.

10. Der Lehrer muss sich in seinem Unterrichtsfach erkennbar ständig fortbilden. Der Lehrer muss mehr wissen, als im Lehrbuch steht. Lücken, die er hat (die hat jeder Mensch) sollte er aber ruhig zugeben, denn diese zu überspielen gelingt meistens nicht und mindert sein Ansehen mehr als das Zugeben von Lücken. Es kann geradezu Schüler zur Aufmerksamkeit motivieren, wenn sie wissen, dass für eine Berichtigung des Lehrers oder für das Füllen einer Wissenslücke des Lehrers eine positive Bewertung in irgendeiner Form folgt (Pluspunkt, Sammel-Note).

3. Ergebnis des bisher Skizzierten

Die erwähnten Empfehlungen für einen nach derzeitigem pädagogischem Trend sehr guten Unterricht und die oben skizzierten Erfahrungs-Rahmenbedingungen für einen langfristig zufrieden stellenden Unterricht ergeben eine Bandbreite, innerhalb der der berufliche Alltag eines Lehrers je nach Schulprofil, an ihn gestellten Anforderungen, Situation vor Ort, Gesundheitszustand, Persönlichkeitsprofil, usw. sich gestaltet. Jeder Lehrer, der sich aber mehr nach dem langfristigen Erfahrungspool orientiert, wird zwangsläufig mehr oder minder mit den gerade aktuellen pädagogisch-methodischen Trends in Konflikt kommen, die i. d. R. mit großem Selbstbewusstsein und Pathos artikuliert werden und für sich werben, bis sie allmählich oder manchmal erstaunlich schnell wieder an Bedeutung verlieren und einem anderen neuen Trend Platz machen. Es wird oft zu wenig beachtet, dass es auch in der Pädagogik wie in der Mode, der Musik, der Malerei, der Literatur, der Bauweise, usw. Trendbewegungen gibt und dass auch diese pädagogischen Trends einem Abnutzungseffekt, einem Ermüdungseffekt unterliegen - gerade in unserer Gesellschaft, die sich schnell für etwas Neues begeistert, diese Begeisterung aber auch schnell wieder verliert.

Helmut Wurm, M.A., M.A.
57518 Betzdorf/Sieg

Einige praxiserprobte Vorschläge zur Erleichterung der Aufsicht bei Klassenfahrten mit den schwierigen Klassenstufen 7 bis 10: Aufsichtshilfen durch Schüler und Verhaltensprotokolle durch Schüler und Lehrer.

Klassenfahrten sind für viele Kollegen eine schwere Zeit, der sie sich oft oder sogar zunehmend ungern unterziehen möchten. Das hat sicher reale Gründe.

Skizzieren wir einmal ehrlich die Belastungen für die Lehrer und auch für viele Schüler während mancher Klassenfahrten in der Sekundarstufe I. Da sind es hauptsächlich die späten Abende und die Nächte, die den aufsichtsführenden Lehrern die Nerven strapazieren. Laute Musik ertönt aus einigen Zimmern bis weit nach 22 Uhr. Einige Schüler haben sich bewusst vorgenommen, Jux bis tief in die Nacht hinein zu veranstalten. Es ist modern, dass sich manche Mädchen und Jungen nachts auf bestimmten Zimmern treffen. Wenn dann gleichzeitig noch fremde Klassen mit älteren Schülern in der Jugendherberge/im Jugendgästehaus sind, ist die Neugierde/das Interesse der Mädchen und damit die Unruhe noch größer. Die Lehrer müssen bis spät in die Nacht einige Zimmer ermahnen, andere Zimmer kontrollieren und fremde Besucher „fortscheuchen".

Die Schüler kommen spät zum Schlafen und sind morgens verkatert. Dann trinken sie tagsüber reichlich Cola, um wieder wach zu werden und weil dieses Getränk weiterhin zunehmend „in" ist. Man erträgt erschöpft und gelangweilt das Tagesprogramm und hat sich dann bis zum Abend wieder so weit erholt, dass der „Zirkus" weitergehen kann.

Aber jetzt habe ich eine unzulässige Verallgemeinerung vorgenommen, denn es ist in der Regel nur eine Minderheit von Schülern, die Unruhe in die Fahrten bringt und andere labile Mitschüler zum Mitmachen anregt. Wenn es gelingt, diese Unruhestifter etwas zu disziplinieren und zu beruhigen, wird die ganze Atmosphäre der Fahrt schon ruhiger und der Stress weniger. Ich habe nun schon mehrfach einige kleine Kunstgriffe erprobt und mit ihnen mehr oder minder spürbaren Erfolg gehabt, sodass ich diese einmal vorstellen möchte.

1.1. Die Maßnahmen beginnen bereits vor der Fahrt. Alle Eltern/ Erziehungs-berechtigten müssen unterschreiben, dass sie ihre Kinder bei Unzumutbarkeit einer weiteren Teilnahme an der Klassenfahrt selber nach Hause holen bzw. die Kosten für ein Nach-Hause-bringen tragen. Das ist nichts Neues, dürfte aber häufig unterlassen werden, weil mache Lehrer voller guten Hoffnungen die Klassenfahrt beginnen.

1.2. Bereits vor der Fahrt wird unabhängig von der Form der Beteiligung der Gesamtklasse an den Vorbereitungen ein Schülerteam gebildet, das sich besonders für die Fahrt verantwortlich fühlt (bei der Vorbereitung und bei der Durchführung). Das können z.B. die beiden Klassensprecher und 2 weitere Schüler sein (von den Lehrern oder Klassensprechern oder der ganzen Klasse gewählt). Diese Schüler leiten dann jeweils einzeln einen Tag der Fahrt, d.h. sie wecken morgens die Klasse, organisieren die Küchendienste, achten auf Ordnung und Sauberkeit, rufen zu den jeweiligen Programmpunkten die Schüler zusammen, bedanken sich bei den jeweiligen Referenten/Führungen und wählen/organisieren/den abendlichen/nächtlichen Schüler-Aufsichtshilfsdienst (nachfolgend Beruhigungswachdienst genannt).

2. Die Schüler werden bereits vor der Fahrt gebeten, keine lauten Medien mitzunehmen. Sie werden informiert, dass die Lehrer ab 22 Uhr Lautprecherboxen und großen Radios einsammeln und erst am morgen wieder austeilen. Das enttäuscht viele „Krachfans" bereits und die Anzahl der mitgenommen „Krach-Geräte" wird weniger.

3. Es wird den Schülern bereits vor der Fahrt mitgeteilt, dass über jeden ein Verhaltensprotokoll geführt wird und dass die Ergebnisse dieses Protokolls nach der Fahrt zu positiven und negativen Konsequenzen führen werden. Positive Konsequenzen können Hausaufgabenbefreiung, ein kleiner Geschenkkorb oder ein positiver Vermerk im Klassenbuch sein. Negative Konsequenzen können ein Klassenbucheintrag, Schulhofsäubern, Nachsitzen oder eine längere schriftliche Zusatzarbeit sein.

Das Wissen um die nachträgliche Auswertung dieses Verhaltensprotokolls schüchtert einige Schüler, die sich vorgenommen haben, sich während der Klassenfahrt tüchtig auszutoben, bereits deutlich ein.

Man will ja nicht schriftlich festgehalten zu den Klassenrüpeln gehören. Und das Wissen um eine konkrete Belohnung macht einige Schüler ehrgeizig zu den Belohnten zu gehören.

Geführt wird dieses Protokoll von den beiden Aufsichtspersonen und dem Fahrtenteam gemeinsam wie folgt:
Die teilnehmenden Schüler werden alphabetisch aufgelistet und es werden Spalten für jeden Tag und für jede Nacht gezogen. Jeden Abend wird nun diese Liste in der jeweiligen Spalte mit 0 (= normales Verhalten) oder + (= deutlich positives Verhalten) oder – (= deutlich negatives Verhalten) gemeinsam gefüllt. Dabei sollten die Fahrtenteam-Schüler im Zweifelsfall die letzte Entscheidung treffen. Die Beruhigungsnachtwache (s. nachfolgend) führt dann das Protokoll am Ende ihrer jeweiligen Wache, indem sie die Nachtbeobachtungen einträgt. Ruhige Zimmer bekommen also ein +, sehr unruhige ein - , der Rest bekommt eine 0 eingetragen.

4. Jeden Abend ab ca. 22.00 bis ca. 1 Uhr setzt sich eine „Beruhigungswache" an einen Tisch im Hauptgang oder im Vorflur. Diese sollte aus mindestens 2 bis 4 freiwilligen Schülern bestehen, die freundlich und ruhig die unruhigen Schüler ermahnen und allgemein darauf achten, dass keine fremden Schüler in die Zimmer der Klassenkameraden schlüpfen. Wichtig ist, dass sie ruhig und freundlich ermahnen und überzeugen, aber jeder Schüler muss auch wissen, dass er ein „–„ eingetragen bekommt, wenn er die gezogenen Grenzen deutlich überschreitet.

Diese Beruhigungswache hat einen doppelt positiven psychologischen Effekt. Einmal sind es Mitschüler und keine Lehrer, die zur Ruhe auffordern. Und dann entwickelt diese jeweilige Beruhigungswache einen gewissen Ehrgeiz, dass während ihrer Aufsichtszeit kein Chaos herrscht und ein Erfolg ihrer Bemühungen erkennbar wird.

Diese hier mitgeteilten Maßnahmen, besonders das Verhaltensprotokoll und die Beruhigungswache, sind natürlich keine Wundermittel, aber sie haben sich auf den Fahrten des Verfassers dieser Zeilen teilweise erstaunlich ausgewirkt. Einmal kam während eines gemeinsamen Aufenthaltes in einer Jugendherberge eine verzweifelte Kollegen mit einer sehr unruhigen Klasse zu mir und fragte, weshalb meine damalige Klasse sich vergleichsweise so vorbildlich verhielte und die damalige Jugendherbergsleitung sagte, sie hätte eine solch disziplinierte Klasse, die sich selber leitete und organisierte, noch nicht erlebt. Eine Probe, ob sich diese Maßnahmen anderswo ebenfalls positiv auswirken und die Kraft der Aufsichtspersonen schonen helfen, könnte in anderen Klassen und Schulen einmal versucht werden.

Helmut Wurm
57518 Betzdorf/Sieg

Kritische Bemerkungen zum Umfang und zur Gestaltung von Schulbüchern.

Ich bin ca. 35 Jahre im Schuldienst gewesen und habe dabei manche Beobachtung bezüglich der Entwicklungsgeschichte von Schulbüchern gemacht, manche Bemerkung bei der Neueinführung von Schulbüchern gehört und eine Reihe von Erfahrungen mit verschiedenen Schulbuch-Konzepten gesammelt. Ich möchte diese Beobachtungen und Erfahrungen hier kurz vorstellen, damit Schulbücher künftig mehr schülerorientiert und preisgünstiger gestaltet werden.

Wie sieht die durchschnittliche Realität, also von Ausnahmen abgesehen, bezüglich der derzeitigen Schulbuchgestaltung aus?
Die Schulbücher wurden kontinuierlich inhaltsreicher, dicker, bilderreicher und teurer und das unabhängig davon, ob die heutigen Schüler diese Stoff-fülle im Unterricht bewältigen oder durch private Lektüre zu Hause hono-rieren, ob sie die Abbildungen in den Schulbüchern genauer betrachten als die Bilderflut in den Medien, ob sie die Arbeitsfragen alle selber beantworten, ob die Schultaschen mittlerweile nicht zu schwer für die jüngeren Schüler sind und ob viele Eltern das Geld für die Schulbücher aufbringen können.

Ein mir häufig bekannt gewordenes Argument für inhaltlich umfangreiche Schulbücher ist, dass die zunehmende Stofffülle sich dadurch rechtfertigt, dass die Schüler zu Hause in den Schulbüchern stöbern und angeblich auch die Kapitel lesen, die nicht im Unterricht behandelt werden. Die Wirklichkeit sieht nach meinen Erfahrungen etwas anders aus:
- Eltern klagten über die hohen Ausgaben für Unterrichtsmaterial.
- Jüngere Schüler klagten über zu schwere Schultaschen und vergaßen bewusst dicke Bücher, um weniger tragen zu müssen.
- Schüler erschraken oft, wenn sie die dicken Bücher sahen und fragten angstvoll, ob sie das alles lernen müssten.
- Wenn man diesen Schülern dann beruhigend sagte, dass man nur einen Teil in den zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden bearbeiten könne und sie zu Hause ja selber weiter lesen könnten, dann wurde gefragt, ob man das Buch nicht dünner hätte machen können, denn sie würden zu Hause andere Bücher (wenn überhaupt) mit einer anderen Darstellungsweise (journalistische Sachbücher oder Action-Bücher) bevorzugen. Oder Schüler vermuteten, man würde also nicht alles genau behandeln und gewöhnten sich Oberflächlichkeit wie beim Zeitungslesen an.

Wie kommt diese inhaltliche Aufblähung und Verteuerung der Schul-bücher zustande? Die Gründe sind multifaktoriell:
Wenn neue Schulbücher entwickelt und an Schulen eingeführt werden, dann sollten einzig und allein **die Schüler und der Geldbeutel der Eltern** Grundlage aller Entwürfe und Entscheidungen sein. Das ist aber nach meinen langjährigen Erfahrungen leider nicht der Fall.

a) Die Bundesländer möchten nach außen auch durch ihre Schulbücher zeigen, dass ihre Schüler viel lernen. Ob das dann in der Praxis wirklich so ist, kann man den Büchern nicht ansehen – höchstens den Vergleichstests. Dünne Schulbücher scheinen kein Aushängeschild für eine anspruchsvolle Bildungskonzeption eines Bundeslandes zu sein.

b) Zwischen den Schulbuchverlagen herrscht nach meinem Eindruck ein Konkurrenzkampf darüber, wer die modernsten, besten und inhaltsreichsten Lehrbücher auf den Markt bringt. Mit dünnen, inhaltlich abgespeckten und didaktisch einfach strukturierten Schulbüchern fürchten viele Verlage nach meinem Eindruck nach außen hin weniger zu beeindrucken.

c) Mir scheint, dass diejenigen, die ministerielle Stoffpläne erstellen, den Bezug zur Alltagsrealität in den Schulen teilweise verloren haben und von idealistischen Ansätzen ausgehen oder die Ansprüche bewusst hoch ansetzen, um in den Schulen die Anstrengungen bezüglich der Umsetzung der Lehrpläne zu steigern, wohl wissend, dass die Ziele kaum alle realisierbar sind. Diese überhöhten Anspruchsniveaus finden dann notgedrungen Eingang in die Schulbücher. Es wird seit vielen Jahren von Kürzungen in den Lehrplänen gesprochen, ich habe aber wirklich deutliche Kürzungen noch nicht erlebt, Kürzun-gen, die Zeit lassen zu regelmäßigen Wiederholungen und Vertiefungen und die einen größeren Ge-samtwissensstand am Ende der Schulzeit bringen als die derzeitige Realität. Denn diese sieht so aus: Das haben wir nun durchgenommen, die Zeit drängt, wir müssen das nächste Thema behandeln, wir schreiben über die letzten beiden Fachstunden eine Hausaufgabenkontrolle. Und die

Schüler lassen das pflichtgemäß über sich ergehen und vergessen dann den früher behandelten Stoff möglichst bald wieder, weil kaum ein Durchschnittsschüler alle die vielen Einzelthemen langfristig behalten kann. Hier gilt unbedingt: Weniger durchnehmen ist mehr bei regelmäßigen Vertiefungen und Wiederholungen.

d) Manche Lehrer, die Schulbücher entwerfen, scheinen das nach meinem Eindruck auch im Rahmen von Bemühungen um ein Weiterkommen in ihrer Laufbahn zu tun. Durch Schulbücher kann man positiv auf sich aufmerksam machen. Man möchte zeigen, was man stofflich und didaktisch alles weiß. Bei dünnen Schulbüchern ist dazu die Möglichkeit nicht so gegeben wie bei inhaltlich umfangreichen, also dicken Schulbüchern.

e) Die in den zurückliegenden Jahren im Rahmen der Stundenkürzungen für das Fach Geschichte vorgenommenen Vorverlagerungen von Stoffgebieten in die nächst niederen Klassenstufen ist in den Schulbüchern nicht immer mit einer entsprechenden didaktischen Anpassung, also mit einer Vereinfachung in Inhalt und Darstellung, umgesetzt worden. Man hat teilweise einfach die Kapitel der früheren Lehrbücher etwas gekürzt und gestrafft, aber sonst mit Bildern und Text übernommen. Eine Vorverlagerung bedeutet aber eine Ver-frühung und diese in der pädagogischen Realität eine Erschwerung für das Verständnis. Denn für kompliziertere historische Zusammenhänge müssen die Schüler entwicklungspsychologisch aufgeschlossen sein. Aber so wie in Lehrbüchern manche vor verlagerten Themen behandelt werden, sind die meisten Schüler dafür noch nicht ausreichend aufgeschlossen. Das ist ein Grund für die Abnahme des Interesses am Fach Geschichte in den Schulen. Ich kann mir nun denken, dass eine solche Vereinfachung vor verlagerter Themen die Lehrbücher aber laienhafter erscheinen lässt und deswegen gemieden wird.

e) Wenn Schulbücher an Schulen eingeführt werden sollten, dann habe ich mehrfach Kollegen erlebt, die ihre Auswahl nach der Anzahl von Abbildungen und von Arbeitsfragen mit dem Argument getroffen habe, dann könnten sie die Schüler mehr alleine arbeiten lassen und hätten dadurch selber weniger Arbeit. Sie dachten dabei aber weniger an das eigenverantwortliche Lernen der Schüler, sondern mehr an das Weniger an eigener Arbeit; man beachte den feinen Unterschied.

f) Auch in der Schulpädagogik gab und gibt es Modeströmungen wie bei den anderen Segmenten des kulturellen Lebens. Der Unterschied zu kleidungsbe-zogenen, literarischen oder musikalischen Mode-strömungen, usw., die offen erklären, dass man derzeit oder im nächsten Sommer diejenige Mode-richtung vertrete und später vermutlich eine andere, liegt aber darin, dass viele Pädagogen neue Theorien und insbesondere ihre neuen Auffassungen mit erheb-lichem Selbstbewusstsein als das nun endlich gefundene „Gelbe vom Ei" an-preisen und anders Denkende und anders Eingestellte als Gegner oder völlig Veraltete bekämpfen. Im Laufe meiner Schultätigkeit habe ich eine ganze Reihe solcher mit Sendungsbewusstsein und Pathos vorgetragene pädagogische Theorien aufsteigen und dann allmählich und bedeutend leiser sich wieder relativieren erlebt.

g) Von Seiten der Schulbehörden scheint man nach meinem Eindruck sehr zurückhaltend mit Vorgaben bezüglich Umfang und Kosten von Lehrbüchern und sonstigem Unterrichtsmaterial zu sein, obwohl hier im Interesse der Schüler und ihrer Familien schon längst klare Worte hätten fallen müssen. Man scheut sich, detaillierte Vorgaben bezüglich des Umfanges und der Illustrationen zu machen und überlässt die Schul-buchgestaltung weitgehend dem Schulbuchmarkt, von den verfassungsrelevanten Vorgaben abgesehen.

h) Vor jedem Themenblock und Kapitel sollte eine kurze Begründung stehen, weshalb dieses jeweilige Thema in der Schule behandelt werden sollte und welchen Nutzen das erworbene Wissen im späteren Leben haben könnte. Der Hinweis auf eine gute Allgemeinbildung wird sicher in einigen Fällen genügen, aber Schüler nicht genügend überzeugen. Denn bei der ständig zunehmenden Stofffülle des menschlichen Wissens wollen Schüler kritisch den Nutzen ihres Bemühens erfahren. Sind die Begründungen einleuchtend, werden sie auch bereitwilliger lernen. Durch solche Begründungen erkennen Schulbuchautoren auch leichter, welche der geplanten Buchthemen bei notwendigen Kürzungen fortfallen können.

Zusammenfassend möchte ich meinen persönlichen Eindruck festhalten, dass moderne Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien nicht nur rein schülerbezogene Angebote sind, sondern auch ein Feld der Selbstdarstellung und Profilierung für viele derjenigen sind, die sie erstellen und genehmigen.
Helmut Wurm, M.A., M.A. 4. 02.06

Lehrpläne, Arbeitspläne, Stoffverteilungspläne für Deutsch in Rheinland-Pfalz

Von Helmut Wurm, D-57518 Betzdorf/Sieg

Inhaltsverzeichnis

Teil I: Kritische Bemerkungen über Lehrpläne, Arbeitspläne/Stoffverteilungspläne und Lehrerverhalten in der Schulpraxis

Teil II:
1. Die schulrechtlichen Grundlagen für die Erstellung von Lehrplänen als verbindliche unterrichtliche Vorgaben.

2. Die theoretischen schulrechtlichen Grundlagen für die Erstellung von Arbeitsplänen/ Stoffverteilungsplänen und die theoretischen Kriterien für ihre Erstellung.

3. Zur Praxis der Lehrplanumsetzung und der jährlichen inhaltlichen Erstellung von Arbeitsplänen/ Stoffverteilungsplänen.

4. Die literaturdidaktischen Vorgaben im Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz.

5. Der literarische Kanon (die literarische Auswahlliste) im Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz.

6. Literaturhinweise.

7. Anlage: Die schul- und klassenstufenspezifischen literaturdidaktischen Lehrplanvorgaben des Lehrplanes Deutsch für die Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz.

Kurzes allgemeines Vorwort

Diese kurze Information besteht aus 2 Teilen. Der Teil I behandelt allgemein, offen und teilweise sehr kritisch die realen Interdependenzen in der Praxis zwischen Lehrplanvorgaben und Lehrerverhalten aus der langjährigen Berufspraxis (gehört, beobachtet, erlebt) und ist nicht jedem angenehm zu lesen. Aber oftmals kann man nur „nachher" solche Probleme offen ansprechen, wenn man selber mehr Unabhängigkeit hat und vor Unannehmlichkeiten durch Vorgesezte und Kollegen relativ sicher ist. Dieser Teil ist also in seiner Intention und Botschaft ziemlich zeitlos.

Der Teil II ist deutlich spezieller. Er beinhaltet die schulrechtliche Situation bezüglich Lehrplänen und deren Umsetzung in Rheinland-Pfalz gegen Ende des Jahrhunderts, insbesondere bezüglich des Faches Deutsch in der Sekundarstufe I. Aber auch dieser Teil enthält immer noch so viele allgemeine Zusammenhänge, Intentionen und Abhängigkeiten, dass seine Lektüre auch noch für die Gegenwart und Zukunft hilfreiche Einsichten vermittelt.

Teil I:

Kritische Bemerkungen über Lehrpläne, Arbeitspläne/Stoffverteilungspläne und Lehrerverhalten in der Schulpraxis

Es ist eine alte berechtigte Maxime, dass man als Vorgesetzter nur von Untergebenen/ Abhängigen/ Nachgeordneten verlangen kann, was man selber als eigene Maxime anerkennt und auch lebt. Ein deutlicher Missklang zwischen den Anforderungen an andere und an sich selber fällt bald auf und führt zu berechtigtem Autoritätsverlust. Das betrifft Politiker gegenüber der Bevölkerung, das betrifft Chefs gegenüber ihren Mitarbeitern, das betrifft Eltern gegenüber ihren Kindern - und das betrifft eben auch Lehrer/innen gegenüber ihren Schülern.

Lehrer kontrollieren in der Regel regelmäßig die Hausaufgaben und kritisieren mit Recht oft sehr energisch die Nachlässigkeiten in diesen Schülerpflichten. Hausaufgaben gehören zum schulischen Lernen, sind nachverfolgbare Indizien für den alltäglichen Lernfortschritt und Lernerfolg. Sie sind unangenehm aber notwendig. Interessant ist nun, wie Lehrer auf Versäumnisse in dieser Schüler-Bringpflicht reagieren und mit welchen Ausreden Schüler diese Bringpflichten zu umgehen versuchen:

- Auf der einen Seite gibt es oft den strengen, fordernden unbarmherzigen Lehrer. Er antwortet auf Bemerkungen der Schüler, dass sie die Hausaufgaben nicht machen konnten, weil sie den Stoff nicht verstanden hätten, sie gehörten dann eben nicht in diese jeweilige Schulart. Oder er bezeichnet die nachlässigen Schüler als faule Schüler, die sich vor Arbeit drücken wollen.

- Dann gibt es oft den barmherzigen, die Lehrplanforderungen aufweichenden Lehrer. Er glaubt den verschiedenen wirklichen oder erfundenen Entschuldigungen und Ausflüchten der Schüler vor den Mühe der Hausaufgaben-Pflichten und reduziert die Lehrplanvorgaben so lange, bis die meisten Schüler mit ihm und den Unterrichtsanforderungen zufrieden sind und im Grunde die nächst niedere jeweilige Schulart umgesetzt wird.

- Die meisten Lehrer sind bezüglich ihrer Reaktionen zwischen diesen beiden Exponenten einzuordnen. Aber die Hausaufgabenvorgaben fordern sie alle mehr oder minder regelmäßig von den Schülern ein. Und sie verfolgen einheitlich die Maxime, dass Hausaufgaben auch mehr oder minder gründlich kontrolliert werden müssen, weil sonst immer mehr Nachlässigkeiten bei den Schülern einreißen. Die meisten Schüler und Menschen allgemein erledigen regelmäßig nur dann ihre Dauer-Aufgaben/-Pflichten, wenn sie einem gewissen Kontroll-Druck ausgesetzt sind.

Und wie verhalten sich nun ihrerseits die Lehrer gegenüber ihren Aufgaben, nämlich der Vermittlung von Bildung und Kompetenzen gemäß den Lehrplanvorgaben? Denn das sind die Hausaufgaben der Lehrer, die Lehrplanvorgaben umzusetzen. Und diese Umsetzung vor Ort soll am Jahresanfang in Form von Arbeitsplänen/Stoffverteilungsplänen vorbereitet und im Jahresverlauf an Hand dieser Arbeitspläne verfolgbar und kontrollierbar sein. Da erlebt man häufig Erstaunliches:

- Einmal gibt es die Gruppe von Lehrern, die das mehr oder minder einsehen, ihre Arbeitspläne freiwillig ohne Anweisung von oben erstellen, aber das ganze Verfahren meist doch mehr als Belastung denn als richtige und notwendige Pflicht empfinden.

- Dann gibt es eine Gruppe von Lehrern, die das Ganze als unzumutbare Kontrolle und Belastung empfinden, die auf ihre pädagogischen Freiraum verweisen und sich strikt gegen die Erstellung von Arbeitsplänen aussprechen. Sie begründen ihre Ablehnung weiterhin damit, dass man sich in der Praxis der jeweiligen Lerngruppe anpassen müsse, dass man im Jahresverlauf in der Bildungsvermittlung variieren müsse, dass die Stoffpläne der Ministerien sowieso inhaltlich und in den Anforderungen überzogen wären und dass sie selber so kompetente Lehrer seien, dass sie schon wüssten, was, wann und wie sie unterrichten müssten. Dazu wäre es nicht sinnvoll, wenn Schüler und Eltern schon im Voraus erführen, was im Jahresverlauf geplant sei, weil die Schüler dann eventuell vorlernen könnten bzw. durch Nachhilfeunterricht schon vorbereitet werden könnten und so die Beurteilung der originären Schülerbegabungen erschwert oder verfälscht würde.

- Und dann gibt es Lehrer, die machen pflichtgemäß Arbeitspläne, damit etwas geplant ist, sagen aber ganz unbeschwert am Schuljahresende, dass sie nur einen Teil des Jahresstoffes geschafft hätten, weil in dieser Klasse eben nicht mehr zu erreichen gewesen wäre. Natürlich gibt es manchmal nachvollziehbare Gründe für das Nichtumsetzen von Lehrplänen/Arbeitsplänen, aber hier ist der lockere Umgang mit der Umsetzung gemeint.

- Die Mehrzahl der Lehrer steht in ihrem Verhalten gegenüber Arbeitsplänen/Stoffplänen wieder irgendwo zwischen diesen Positionen. Und da sich in vielen/den meisten(?) Schulen die Schulleiter mehr oder minder nach den „Mehrheits-Auffassungen" im Kollegium orientieren (man möchte unnötige Dissonanzen oder sogar Kämpfe vermeiden) oder nur als „Primus inter Pares" verstanden werden, wird in vielen/den meisten(?) Schulen die Erstellung von und die regelmäßige Orientierung nach Arbeitsplänen/Stoffverteilungsplänen lasch gehandhabt oder gar nicht durchgeführt. (Widersprüche fleißiger Schulen sind sehr willkommen).

Wenn man nun zu der Anfangsmaxime zurückkommt, dass man als Vorgesetzter/Übergeordneter nur fordern darf, was man für sich selber als Leitmaxime anerkennt, dann zeigen sich erhebliche Differenzen zwischen dem, was die Lehrer von den Schülern fordern (nämlich die regelmäßige und gründliche Erledigung der gestellten Hausaufgaben) und dem praktizierten Verhalten der Lehrer gegenüber den ihnen gestellten Hausaufgaben (nämlich der Erstellung von Arbeitsplänen nach den Lehrplanvorgaben und der regelmäßigen Orientierung danach im Verlauf der Schuljahres).

Man stelle sich einmal vor, wie die Lehrer reagieren (würden), wenn Schüler ihnen sagten:
- Ich habe die Hausaufgaben nicht gemacht, weil ich sie prinzipiell als unzumutbare Kontrolle halte.

- Ich habe die Hausaufgaben nicht gemacht, weil ich so kompetent bin, dass ich keine Hausaufgaben nötig habe.

- Ich habe von den Hausaufgaben nur so viel gemacht, wie ich bei diesem Thema für nötig finde.

- Ich habe nur einen Teil der Hausaufgaben gemacht, weil dann der Nachmittag herum war. Mehr gab der Nachmittag und mein anderes Programm nicht her.

- Ich habe weniger Hausaufgaben gemacht, als ich aufbekam, weil die normale Hausaufgabenstellung sowieso überzogen ist.

- ich habe ... usw.

Die Lehrer würden diese Äußerungen, Einstellungen mit Recht nicht hinnehmen. Wie aber reagieren sie selber... ?

Eine mangelnde konsequente Umsetzung der Lehrplanvorgaben könnte nun eine der Ursachen für die mäßigen Pisa-Ergebnisse deutscher Schüler sein. Wenn man nach Ursachen für die wenig zufrieden stellenden Ergebnisse deutscher Schüler in den internationalen Vergleichen sucht, dann sollte man zuerst Defizite im deutschen Schulwesen vor Ort beheben, bevor man über sicher richtige und notwendige methodische und strukturelle Reformen nachdenkt. Und eine konsequente Umsetzung der Lehrplanvorgaben in den Schulen vor Ort würde die Bemühungen um eine Verbesserung der Vergleichsergebnisse deutscher Schüler unterstützen. Denn nach den Lehrplanvorgaben dürften solche Defizite, wie bei den internationalen Vergleichen festgestellt, nicht auftreten. Die Fehler liegen nicht bei den Ministerien, sondern zuerst einmal bei den Schulen und Lehrern vor Ort. Ich möchte das an einigen Beispielen verdeutlichen.

- Öfter habe ich selbst erfahren und öfter gehört, dass Schüler, die in die Orientierungsstufe eintraten, wichtige Kenntnisse und Kompetenzen von ihren Grundschulen nicht mitbrachten, um in der Klassenstufe 5 erfolgreich weiter lernen zu können. Es ging nicht um falsche Anmeldungen, sondern um nicht vermittelte Voraussetzungen für das Weiterarbeiten in einer anderen Schulform. Hier hatten es sich einige Grundschullehrer offensichtlich zu leicht gemacht.

- Wenn Schüler in der Sekundarstufe I und/oder II in einer nächst höheren Klasse einen Lehrerwechsel hatten, dann konnte manchmal der neue Lehrer mit der Umsetzung der Lehrplanvorgaben für diese neue Klassenstufe nicht beginnen, weil die Vorgaben für die durchlaufene Klassenstufe nicht vollständig umgesetzt worden waren. Die Schüler konnten also nicht dort abgeholt werden, wo sie eigentlich angekommen sein müssten.

- Wenn in Gesprächen und offen in den Medien Ausbilder klagen/klagten, dass manchmal die neuen Auszubildenden die schulisch-inhaltlichen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Ausbildungsbeginn nicht mitbringen/mitbrächten (die Schüler seien teilweise nicht ausbildungsfähig), dann liegt/lag das offensichtlich nicht an fehlerhaften Lehrplänen, sondern an der mangelnden Umsetzung der Lehrplanvorgaben für die Sekundarstufe I vor Ort in den Schulen. Denn die Lehrpläne für die Schulabgänger in der Sekundarstufe I sind so konzipiert, dass die Schüler ausbildungsfähig wären.

- Ich habe in einem Gespräch von einem Personalchef erzählt bekommen, dass er allmählich zurückhaltend geworden ist bezüglich der Einstellung von Auszubildenden aus einer bestimmten weiterführenden Schule seines Einzugsbereichs, weil die meisten Schüler dieser Schule bei den Einstellungstests unbefriedigend abschnitten, während die Schüler einer benachbarten anderen

weiterführenden Schule zufrieden stellende Voraussetzungen mitbrachten. Hier werden/wurden dieselben Lehrplanvorgaben offensichtlich unterschiedlich konsequent umgesetzt.

- Wenn Hochschulen klagen, dass teilweise Studenten der Erstsemester sprachliche und fachliche Defizite von den Oberstufen mitbrächten, dann liegt/lag das nicht an überhöhten Anforderungen an den Universitäten, sondern offensichtlich an Defiziten in der Umsetzung der Lehrplanvorgaben für die Oberstufen. Denn die Lehrpläne für die Oberstufen sind so konzipiert, dass die Aufnahme eines erfolgreichen Studiums möglich wäre.

Mit „Umsetzen" ist hier natürlich nicht das summarische Abhandeln der Lehrplaninhalte gemeint, sondern wirklich die konsequente gründliche Umsetzung und das Vertiefen durch regelmäßiges Üben und Wiederholen. Dafür benötigt der Lehrer Durchsetzungsfähigkeit gegenüber den Schülern. Vielleicht hat eine größere Gewissenhaftigkeit und eine konsequentere Umsetzung der Lehrplanvorgaben einen größeren Erfolg bei der Verbesserung der deutschen Schülerleistungen als vermutet.

Nun wird an dieser Stelle vermutlich gefragt werden, wie es der Verfasser dieser herben Kritik selber mit Arbeitsplänen/Stoffplänen gehalten hat? In den ersten Jahren meines Schuldienstes habe ich die Arbeitspläne für Belastungen gehalten und als unangenehme Kontrollen empfunden. Dann habe ich ihre Notwendigkeit eingesehen und die letzten Jahre habe ich die Arbeitspläne/Stoffpläne für die von mir unterrichteten Fächer in den Klassen offen ausgehängt und es freigestellt, diese Pläne für die Eltern zu kopieren. Teilweise habe ich die Schüler sogar an einer eventuell notwendigen flexiblen Umstellung im Laufe des Schuljahres (ohne Kürzungen!) beteiligt. Und die Schüler und ich haben gemeinsam abgehakt, was erledigt worden war. Sollte ich und die Klasse in Ausnahmefällen einen Arbeitsplan nicht ganz bewältigt haben, haben wir die Ursachen offen vor der Klasse angesprochen. Meistens waren Klassenfahrten, Schulfeste, Projekttage usw. daran schuld. Wenn ich aber der Schuldige war, weil ich die einzelnen Lernphasen zeitlich nicht richtig geplant und durchgesetzt hatte, dann habe ich mich dazu bekannt. Der nächste Lehrer wusste aber genau, was er im kommenden Schuljahr noch nachholen musste.

Der Unterricht und ich als Lehrer haben dadurch nur gewonnen. Die Schüler stellten sich allmählich auf die geplanten Zeitschritte als verbindliche Vorgaben ein und akzeptierten mehr oder minder willig das geplante Arbeitstempo. Manche Schüler freuten sich schon auf ein Thema, weil sie das interessierte oder weil sie dazu bereits Material zu Hause besaßen. Manche Schüler baten im Voraus, ein Referat über ein bestimmtes geplantes Thema halten zu dürfen.

Und ich wurde danach beurteilt, wie ich die ausgehängten Vorgaben *rübergebracht* und *durchgesetzt* habe und nicht danach, wie „schülerfreundlich" ich war. Und ich wurde gelegentlich gelobt: „Sie haben uns viel beigebracht"... Ältere Lehrer sind manchmal doch die besseren und nicht die schlechteren Lehrer. Ich habe es bedauert, dass ich nicht früher durch Vorgesetzte oder Kollegen dazu motiviert worden war, meine Stoffpläne offen auszuhängen.

Wie müsste es bezüglich Lehrpläne-Arbeitspläne–Lehrerverhalten in der Schulpraxis aussehen?

Die Ministerien müssten die Bezirksregierungen anhalten darauf zu achten, dass die Schulen ihres Aufsichtsbezirkes Arbeitspläne anfertigen und diese an den jeweiligen Schulen im Schuljahresverlauf auch umsetzen. Die Schulleiter müssten darauf achten, dass alle Fachkonferenzen/alle Lehrer der jeweiligen Schule Arbeitspläne/Stoffverteilungspläne am Schuljahresanfang erstellen und diese in den einzelnen Klassen umsetzen. Und die jeweiligen Klasseneltern und Klassen müssten darauf achten, dass die Arbeitspläne/Stoffpläne auch umgesetzt würden.

Theoretisch klingt das sinnvoll, aber weshalb wird das in der Schulpraxis so viel lockerer gehandhabt? Das hat in jeder Aufsichtsebene eigenständige Gründe:

- Auf der ministeriellen Ebene werden die Lehrplanvorgaben häufig überzogen erstellt/mit Bildungszielen überfrachtet, vermutlich nach dem Motto: Je mehr gefordert/gewünscht wird, desto mehr wird hoffentlich in der Schule vor Ort trotz der bekannten Umsetzungsverluste umgesetzt. Hier könnte man fordern: Weniger Vorgaben, die aber konsequent eingefordert werden, wäre mehr.

- Auf der Bezirksregierungsebene scheint man viel Wert darauf zu legen, Disharmonien zwischen Schulleitungen und Lehrern, zwischen Eltern und Lehrern und zwischen Schülern und Lehrern möglichst rasch zu glätten. Das habe ich oft erlebt und davon gehört. Ich habe nur wenig erlebt und gehört, dass Lehrer von der Bezirksregierung daran erinnert wurden, dass sie die Lehrplanvorgaben konsequenter umsetzen sollten. Hier könnte man fordern: Die Aufsichtsbeamten der Bezirksregierungen sollten weniger Harmoniestifter und Wogenglätter und mehr Niveauförderer sein, auch auf dem Weg über die Kontrolle der Umsetzung der Lehrpläne.

- Manche Schulleiter scheuen sich, konsequent und permanent Ansprüche gegenüber ihren Kollegen einzufordern und ihre Umsetzung zu kontrollieren. Das strengt an... Da muss man ein Schulprofil entwickeln... Wenn Schulleitungen und Kollegen untereinander per Du sind, dann könnte das die freundschaftliche Atmosphäre stören... Hier könnte man fordern: Schulleiter sollten mehr danach ausgewählt werden, wieweit sie Profil und Durchsetzungskraft für ihre Position und Aufgabe haben.

- Auf der Eltern- und Schülerebene ist man häufig gar nicht so traurig, wenn die Stoffpläne nicht ganz umgesetzt werden. Das bedeutet nämlich Erleichterungen für die Schüler und die Hoffnung auf bessere Noten. Und die meisten Eltern und Schüler denken leider in Notenstufen und nicht in Bildungsmengen. Wer will das torpedieren? Nur wenige Eltern und Schüler, meistens solche, die vorhaben, auf eine weiterführende Schule/nächst höhere Schulart zu wechseln, wünschen, dass die besuchte Schule auch so viel vermittelt, dass der betreffende Schüler in der folgenden Schule/ Schulart auch mitkommen kann, was bedeutet, dass die Lehrpläne umgesetzt werden. Hier könnte man fordern: Eltern und Schüler, ihr habt ein Anrecht darauf zu wissen, was die Schule an Bildung und Kompetenzen vermitteln soll. Achtet darauf, dass das umgesetzt wird, denn die Schüler brauchen eine möglichst gute Bildung für das spätere Leben.

Teil II:

1. Die schulrechtlichen Grundlagen für die Erstellung von Lehrplanen als verbindliche unterrichtliche Vorgaben.

Die Bundesrepublik Deutschland ist - auch nach der Wiedervereinigung - gemäß Artikel 20, 23 und 30 des Grundgesetzes ein Bundesstaat mit Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer. Das bedeutet, dass jedes Bundesland seine Bildungs- und Schulpolitik gemäß den Vorstellungen der jeweils regierenden politischen Partei(en) gestalten darf, sofern diese Gestaltung mit dem Grundgesetz konform ist. Artikel 7, Abs. 1 des GG bestätigt diese Kulturhoheit der Länder ausdrücklich: "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates". Unter Staat sind dabei eindeutig die Bundesländer gemeint, das definiert Artikel 30 des GG: "Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder ...". Diese relativ allgemein gehaltenen Artikel des GG werden jeweils durch höchstrichterliche Urteile des Bundesverfassungsgerichtes genauer präzisiert, interpretiert und den neuen Bedingungen angepasst. Den Grundgesetzbegriff "Aufsicht" definiert das Bundesverfassungsgericht mit Beschluss vom 28. 12. 1957 sehr umfassend: Aufsicht ist der "Inbegriff der staatlichen Herrschaftsrechte, nämlich der Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens" (BVERFG, Bd. 6, S. 101. 104).

Und mit einem Urteil vom 26. 9. 1972 hat das BVERFG ausführlicher und auch die Lehrpläne konkret betreffend festgestellt: "Die Schulaufsicht im Sinne des Artikel 7, Absatz 1 GG umfasst jedenfalls die Befugnisse des Staates zur Planung und Organisation des Schulwesens mit dem Ziel, ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet. Zu diesem staatlichen Gestaltungsbereich gehört nicht nur die organisatorische Gliederung der Schule, sondern auch die inhaltliche Festlegung der Ausbildungsgänge und Unterrichtsziele".

Der Bund hat im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung mit den Ländern das übergeordnete Gesetzgebungsrecht lediglich soweit, wie es die Wahrung der Grundrechte, der Rechts- und Wirtschaftseinheit und die Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse erfordert. Im Bereich von Schule und Bildung steht dem Bund die übergeordnete Gesetzgebung nicht zu, denn im Rahmen des föderativen Aufbaues der Bundesrepublik Deutschland ist kulturelle Vielfalt bewusst erlaubt und auch gewollt. Die Bundesländer sind deshalb rechtlich nicht verpflichtet, das Schul- und Bildungswesen einheitlich zu gestalten. Andererseits steht es den einzelnen Bundesländern aber frei, sich mit anderen Bundesländern im Bereich Schule und Bildung abzustimmen. Dieses Konsensrecht ist nicht nur rechtlich

abgesichert, sondern es wird in der Praxis von verschiedenen Seiten und aus verschiedenen Anlässen auch immer wieder zu einer Konsensbildung gedrängt, wenn sie auch nicht immer zur Zufriedenheit gelingt. Frontale, unüberbrückbare Unterschiede in der Ausgestaltung des Schulwesens sollen z.B. durch die ständige Konferenz der Kultusminister, durch die Gemeinsame Kommission für Bildungsplanung und durch andere länderübergreifende Planungsgremien verhindert bzw. gemindert werden. Das ist schon deshalb notwendig, damit die erfolgreiche Umschulung von Kindern in andere Bundesländer infolge von Umzug oder in grenznahen Gebieten erhalten bleibt. Die größten bisherigen Unterschiede zwischen den Bundesländern innerhalb ihrer Bildungspolitik dürften in den Lehrplaninhalten bestanden haben. In dieser Beziehung hat es bezüglich der Lehrplanintentionen, Lehrplanformen und Lehrplaninhalte in den zurückliegenden 20 Jahren erhebliche Abweichungen und auch schulpolitische Auseinandersetzungen gegeben. Das Land Rheinland-Pfalz hat dabei eine gemäßigt-konservative Position innegehabt. Auch war immer wieder festzustellen, dass bezüglich der Niveauhöhe des Unterrichts nicht nur erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen, sondern auch zwischen den Bundesländern bestanden. Auch in dieser Hinsicht hat Rheinland-Pfalz eine mittlere Position zwischen seinen Nachbarbundesländern Baden-Württemberg, Saarland, Hessen und Nordrhein-Westfalen bisher innegehabt.

Als Ergebnis bleibt festzuhalten, dass die Bundesländer nicht nur das verfassungsmäßige Recht haben, die Organisation des Schulwesens auf ihrem Gebiet alleinverantwortlich zu bestimmen, sondern dass sie auch die Lerninhalte und Unterrichtsziele bestimmen dürfen. Diese Lerninhalte und Unterrichtsziele werden hauptsächlich durch die, Lehrpläne festgelegt. Die Bundesländer haben also das ausdrückliche Recht, im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages und ihrer Bildungs- und Erziehungskonzeption Lehrpläne aufzustellen. Die Landesverfassung von Rheinland-Pfalz erinnert an dieses Landesrecht, wenn sie feststellt: "Das gesamte Schulwesen untersteht der Aufsicht des Staates" (LV, Art. 27. Satz 3). Diese grundlegende Feststellung wird noch einmal im Landesschulgesetz von Rheinland-Pfalz wiederholt: "Das Schulwesen untersteht der staatlichen Aufsicht (Schulaufsicht)" (SchG § 84» Abs. 1), Die Einzelheiten der Schulorganisation und der Schulaufsicht organisiert nun jedes Bundesland durch seine jeweiligen Schulgesetze, Schulordnungen, Verwaltungsvorschriften und sonstigen rechtlichen Bestimmungen eigenverantwortlich und nach den Vorstellungen der jeweils regierenden Partei(en).

Die jeweiligen Landesverfassungen können nicht umfassend und detailliert das Schulwesen ihrer Länder regeln. Sie können sich nur auf einige grundsätzliche und bedeutsame Bestimmungen beschränken und delegieren deshalb weitere, genauere rechtliche Regelungen an den Gesetzgeber (das Landesparlament) weiter. In den jeweiligen Landesschulgesetzen wird deshalb genauer festgelegt, wie das jeweilige Bundesland im Rahmen seiner Landesverfassung seine Schulaufsicht und Schulorganisation zu gestalten beabsichtigt. Auch diese Schulgesetze bestimmen jeweils nur das Wesentliche der geplanten Schulaufsicht. Weitere konkretere und detaillierte Festlegungen delegiert die Landeslegislative an die für das Schulwesen zuständige Exekutive, also an die oberste Schulverwaltung. Als wesentliche Vorgabe des Gesetzgebers an die Schul Verwaltung definiert das Landesschulgesetz von Rheinland-Pfalz vom Juli 1985 in § 1, Abs. 1: "Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus dem Recht des einzelnen auf Förderung seiner Anlagen und Erweiterung seiner Fähigkeiten, sowie aus dem Anspruch von Staat und Gesellschaft an einen Bürger, der zur Wahrnehmung seiner Rechte und Übernahme seiner Pflichten hinreichend vorbereitet ist". In § 1, Abs. 2 werden diese Fähigkeiten genauer aufgelistet, z.B. „... Sie (die Schule, Anm. d. Verf.) führt zu selbständigem Urteil, zu eigenverantwortlichem Handeln und zur Leistungsbereitschaft; sie vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Ziel, die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Orientierung in der modernen Welt zu ermöglichen,... sowie zur Erfüllung der Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Beruf zu befähigen". Und auf die Bildungsweise und Bildungsinhalte bezogen bestimmt das rheinland-pfälzische Schulgesetz in § 1, Abs. 5: "Die für den Unterricht erforderlichen Richtlinien und Lehrpläne müssen dem Auftrag der Schule entsprechen".

Zum Thema der inhaltlichen Gestaltung der verschiedenen Ebenen des Schulwesens bestimmt das rheinland-pfälzische Schulgesetz in § 84, Abs. 2: "Die Schulaufsicht umfasst die Gesamtheit der staatlichen Aufgaben zur inhaltlichen... Gestaltung... des Schulwesens... insbesondere 1. die abschließende Festlegung des Inhalts und die Organisation des Unterrichts". Das wird in § 84, Abs. 3 genauer erläutert: "Zur Festlegung des Inhalts erlässt der Kultusminister für den Unterricht Lehrpläne. Sie bilden die Grundlage für Erziehung und Unterricht in der Schule und bestimmen die allgemeinen und fachspezifischen Lernziele sowie die Inhalte der einzelnen Unterrichtsfächer. Sie ermöglichen die Entfaltung der pädagogischen Verantwortung des Lehrers. Die Lehrpläne dienen

insbesondere dazu, die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur freien Entfaltung der Persönlichkeit, zur Orientierung in der Welt und zur Erfüllung der Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Beruf planmäßig anzuleiten. Bei der Festlegung der allgemeinen und fachspezifischen Lernziele sind die differenzierten Bildungsziele der verschiedenen Schularten und Schulstufen zu beachten". § 84, Abs. 4: "Lehr- und Lernmittel müssen zur Erfüllung des Erziehungsauftrages der Schule sowie der besonderen Aufgaben der einzelnen Schulart geeignet sein... Dabei ist vorzusehen, dass die Genehmigung insbesondere zu versagen ist, wenn Lehr- und Lernmittel nicht... 2.: den Anforderungen der Lehrpläne und Richtlinien didaktisch und methodisch im Wesentlichen entsprechen ..."

Diese Schulgesetze können nur durch den Gesetzgeber selber (das Landesparlament) wieder geändert oder aufgehoben werden. Weil der Gesetzgeber aber überfordert wäre, wenn er nun alle sich aus dem Schulgesetz für die Praxis ableitenden Detailregelungen selber formulieren müsste, und weil er sich vor den Gefahren einer zu großen „Vergesetzlichung" der Schulverhältnisse hüten sollte (so das Bundesverfassungsgericht, weil dadurch die Arbeit im Schulwesen beeinträchtigt werden könne; BVERFG 46. S. 47 u. 79. Beschluss vom 20, 10. 1981) hat der Gesetzgeber die weitere Ausarbeitung der Einzelregelungen an die oberste Schulaufsicht delegiert, die das in Form von Rechtsverordnungen, Verwaltungsvorschriften und Weisungen tut, die jeweils bei Notwendigkeit in der Praxis oder bei neuen schulpolitischen Konzeptionen, erweitert» differenziert oder geändert werden.

Rechtsverordnungen sind die oberste hierarchische Stufe von rechtlichen Bestimmungen, die die Schulexekutive (die oberste Schulverwaltung, das Ministerium für das Bildungs- und Schulwesen) erlassen kann. In Rechtsverordnungen werden Rechte und Pflichten festgelegt, die in diesen Einzelheiten vom Gesetzgeber nicht normiert werden konnten. Die wichtigste Rechtsverordnung in Rheinland-Pfalz ist die Schulordnung, zuletzt in der Fassung vom 14. 5. 1989. In ihr heißt es nur in § 44, das Schulgesetz wiederholend: "Grundlage der Leistungsanforderung: Die oberste Schulbehörde legt insbesondere durch Lehrpläne und Stundentafeln das Nähere über die Bildungs-, Erziehungs- und Lernziele fest".

Weitere rechtliche Regelungen kann die Schulaufsicht durch Verwaltungsvorschriften erlassen. Der Einzelfall vor Ort kann durch die unterste Schulbehörde oder durch die Schulleitung in Form von Weisungen/dienstlichen Anordnungen geregelt werden. In der Dienstordnung für Leiter und Lehrer an öffentlichen Schulen in Rheinland-Pfalz heißt es, die Curricula betreffend in Punkt 1, Abs. 1: "Die Lehrer jeder Schule tragen einzeln und in, ihrer Gesamtheit zusammen mit dem Schulleiter Verantwortung dafür, dass die Schule ihre Aufgaben erfüllt". In Punkt 1, Abs. 2: "Grundgesetz, Landesverfassung, Gesetze und Rechtsverordnungen und die auf diesen beruhenden Verwaltungsvorschriften sind die rechtlichen Grundlagen für die dienstliche Tätigkeit des Schulleiters und der Lehrer. In Punkt 2 Abs. 4.3i "Der Schulleiter soll für die Einhaltung der Lehrpläne Sorge tragen". In § 21, 1 SchulG.: "Der Schulleiter ist für die Durchführung der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit verantwortlich".

Diese Ausführungen lassen eine deutliche Hierarchie der rechtlichen Regelungen erkennen. Die Bundesverfassung bestimmt die Rechte der Länder, die Landesverfassungen formulieren Grundsätze, Landesgesetze treffen wesentliche Rahmenentscheidungen, Rechtsverordnungen beinhalten Detailregelungen, Weisungen regeln den Einzelfall. Jede dieser rechtlichen Regelungen ist dabei an höherrangige Normen gebunden, keine untere rechtliche Regelung darf inhaltlich der oder den nächst höheren widersprechen. Der einzelne Lehrer hat nun keine "Verfügungsbefugnis" gegenüber den einzelnen rechtlichen Regelungen. Er darf nur bei Gewissenskonflikten bzw. bei vermuteten Widersprüchen mit der nächst höheren rechtlichen Regelungsebene Einspruch bei den entsprechenden Vorgesetzten/übergeordneten Dienststellen erheben. Wird dann die jeweilige Regelung bestätigt, so muss sie der Beamte ausführen und ist von der eigenen Verantwortung befreit. All das hat auch Bedeutung für die Curricula und ihre Umsetzung im Schulalltag.

Zusammenfassend ist bisher zu sagen, dass die Lehrpläne und Lehrplanentwürfe den Inhalt des Unterrichts bestimmen, dass sie fächerspezifische und jahrgangsbezogene Lernziele festlegen und damit gleichermaßen das zu vermittelnde Wissen, die angestrebten Verhaltensweisen und die angestrebten inneren Haltungen umschreiben. Die Curricula umschreiben also stoffliche wie pädagogische Zielsetzungen. Sie können von der einzelnen Lehrkraft theoretisch nur beanstandet, nach Aufrechterhaltung durch vorgesetzte Dienststellen aber nicht außer traft gesetzt oder inhaltlich geändert werden. In der Theorie sind Lehrpläne und Lehrplanentwürfe also feste, verbindliche Normen. Ihre Umsetzung soll/darf allerdings in Form von Arbeitsplänen/Stoffverteilungsplänen den jeweiligen

unterrichtlichen Gegebenheiten angepasst werden. Lehrpläne sind nun keine Rechtsverordnungen (wie z.B. die Schulordnung), sondern sind Anordnungen der Schulbehörde in Erfüllung ihrer Aufsichtspflichten. Lehrpläne bedeuten damit für die in einem Bundesland jeweils politisch verantwortlichen Parteien die Möglichkeit, das Bildungswesen inhaltlich erheblich festzulegen oder sogar zu indoktrinieren. Es kann dadurch theoretisch zu ausgesprochenen Konflikten zwischen den in den Verfassungen (des Bundes und der Länder) und in den Schulgesetzen festgeschriebenen Forderungen nach Erziehung zu einem mündigen, gedanklich offenen und selbständigen Bürger und feststellbaren, ideologischen und stofflichen Tendenzen in den verordneten Lehrplänen kommen.

Idealistische verfassungsmäßige und gesetzgeberische Intentionen können daher durch konkrete Lehrpläne erheblich eingeschränkt werden. Lehrpläne bedeuten eine reale entscheidende Macht in den Händen schulpolitisch Verantwortlicher, die nicht unterschätzt werden darf. Andererseits sind Lehrpläne eine notwendige und auch eine unerlässliche Orientierung für ein in den Anforderungen gestuftes Schulsystem, bezüglich der jeweiligen Weiterbildung in den einzelnen Schularten und Schulstufen und bezüglich der Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulstufen und Schularten. Ohne Lehrpläne würde jeder Lehrer selber bestimmen müssen, welche Inhalte altersstufengemäß und schulartengemäß wären. Ein unterrichtsinhaltliches Chaos wäre die unausweichliche Folge. Niveauunterschiede und Bildungsschwerpunkte wären für die einzelnen Schularten nicht mehr garantiert.

Nun gibt es allerdings verschiedene Arten von Lehrplänen. Solche, die relativ offen grobe Ziele und eine Richtung vorgeben und solche, die detaillierte Grob- und Feinziele, die dafür einzuplanende Unterrichtszeit und auch noch einzusetzende Materialien nennen. Detailliert ausgearbeitete Curricula bedeuten, würden sie so umgesetzt, die Herabwürdigung des einzelnen Lehrers zu einem reinen Ausführungsgehilfen der jeweils schulpolitisch Verantwortlichen in einem Bundesland.

Wie sieht es nun auf diesem schulrechtlichen Hintergrund mit der viel zitierten pädagogischen Freiheit des einzelnen Lehrers aus? Bezüglich der Meinungsfreiheit des Lehrers im Unterricht gilt nicht uneingeschränkt das Recht der freien Meinungsäußerung nach Art. 5, Abs. 1 u. 2 des Grundgesetzes. Denn im Unterricht erfüllt der Fachlehrer eine Aufgabe, deren Inhalte vorgegeben sind. "Von daher gilt zunächst, dass es primär der Staat ist, der durch die Schulgesetze und die Lehrplanrichtlinien die Inhalte des schulischen Unterrichts bestimmt. Der Staat ist hierzu aufgrund von Art. 7, Abs. 1 Grundgesetz und zahlreicher Landesverfassungsartikel berechtigt. Diese Vorschriften schließen eine Freiheit des Lehrers, Unterrichtsgegenstände und Fächer nach seiner Meinung und seinem Gutdünken zu bestimmen, von vorneherein aus. Hierin liegt keine unzulässige Beschränkung der Meinungsfreiheit. Ein geordneter und insbesondere auch gleichen Bildungschancen der Schüler verpflichteter Schulbetrieb in einem Land kann ohne Festlegung von generellen Inhalten und Standards nicht auskommen. Wenn der Staat schon Schule hält, muss er auch deren Inhalte bestimmen dürfen. Der Lehrer ist insoweit nur ausführendes Organ der staatlichen Institution Schule und im Übrigen nicht zuletzt deswegen auch zum Gehorsam verpflichteter Beamter. Ein Restbestand von individuellem Meinungsschutz des Lehrers ist gleichwohl unmittelbar aus Art. 5 Abs. 1 Satz 1 des GG zu entnehmen: denn wenn auch die Meinungsfreiheit aufgrund der staatlichen Schulinstitution beschränkt werden darf, so muss diese Beschränkung ihrerseits aber auch von dem Wertgehalt des Art, 5 Abs. 1 Satz GG her bestimmt sein: die inhaltliche Festlegung des Unterrichts durch Lehrpläne und Schulfächer darf nicht so engmaschig und strikt ausfallen, dass dem Lehrer schlechthin keine Gestaltungs- und Äußerungsfreiheit mehr verbleibt. In diesem Falle würde der Lehrer zu einem Unterrichtsfunktionär degradiert, der, ohne eigene Meinungen und Werturteile einfließen lassen zu dürfen, nur noch mechanisch Programme durchzuführen hätte" (Dr. Frank Henneke, Ministerialrat, Schule in der Praxis... , Themenblock 8.1, 4.4, S. 8 f).

"Die vielfach geforderte pädagogische Freiheit des Lehrers hat keinen grundrechtlichen Gehalt. Unter pädagogischer Freiheit wird der Entscheidungs- und Handlungsfreiraum des Lehrers im Unterricht verstanden, der ihm aufgrund seiner Erfahrung, seiner Sachkunde und seines pädagogischen Einsatzes im Interesse der freien Bildung und Erziehung der Schüler persönlich und ohne potentiellen Zugriff der Schulbehörde zukommen soll.

Eine verfassungsrechtliche Begründung für die Freiheit des Lehrers könnte aus Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG entnommen werden, wonach Wissenschaft, Forschung und Lehre frei sind. Indes wird diese Freiheitsgarantie ausschließlich auf die Freiheit der Forschung und Lehre an wissenschaftlichen Hochschulen bezogen. Die Forschungs- und Lehrfreiheit ist das Grundrecht des Hochschullehrers

schlechthin; der Lehrer als Repräsentant der staatlichen Schule jedoch hat an diesem Grundrecht anerkanntermaßen keinen Anteil. Er ist, was seine Lehre betrifft, an die inhaltlichen Vorgaben des Schulgesetzes und der Lehrpläne gebunden. Gleichwohl ist eine pädagogische Freiheit des Lehrers nicht ohne Bedeutung. Lässt sie sich auch grundrechtlich nicht begründen, so ist sie jedoch eine der unabdingbaren Funktionsbedingungen von Schule überhaupt; hat der Lehrer im Unterricht den Freiraum nicht, den er braucht, um mit seinen Schülern in einen Dialog zu treten und ihnen pädagogisch die Welt zu Öffnen, dann hat Schule ihren Sinn verfehlt. Jede Schul Verwaltung wird gut daran tun, diese pädagogische Freiheit als Voraussetzung und Funktionsbedingung von Schule zu wahren und zu fördern". (Derselbe, S. 12)

Im rheinland-pfälzischen Schulgesetz vom Juli 1985 heißt es deshalb bezüglich der pädagogischen Freiheit des Lehrers in § 20, Abs. 1: "Der Lehrer gestaltet Erziehung und Unterricht der Schüler frei und in eigener pädagogischer Verantwortung im Rahmen der Pur die Schule geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften, der Anordnungen der Schulaufsicht und der Beschlüsse der Lehrerkonferenzen ..... Unbeschadet seines Rechts, im Unterricht die eigene Meinung zu äußern, soll der Lehrer dafür sorgen, dass auch andere Auffassungen, die für den Unterrichtsgegenstand unter Berücksichtigung des Bildungsauftrages der Schule erheblich sind, zur Geltung kommen. Jede einseitige Unterrichtung und Information der Schüler ist unzulässig". Ergänzend dazu heißt es in Punkt 7.2 der rheinland-pfälzischen Dienstordnung: "Der Lehrer ist an Gesetze, Verordnungen, Verwaltungsvorschriften, Lehrpläne, dienstliche Weisungen und Konferenzbeschlüsse gebunden. In diesem Rahmen erfüllt er seine unterrichtliche Aufgabe in eigener pädagogischer Verantwortung". Den Nachweis seiner unterrichtlichen Arbeit nach den Lehrplänen und die Erfüllung der Lehrplanvorgaben liefert der einzelne Fachlehrer durch seine Eintragungen im Klassenbuch, dem sog. Kurz-Lehrbericht.

Nun sind in der Schulpraxis nicht alle Schuljahre gleich lang, und es können nicht alle Stunden unterrichtlich genutzt werden. Die Lehrpläne können deshalb nicht die volle mögliche Unterrichtsstundenanzahl berücksichtigen. In Rheinland-Pfalz sind darum die Lehrpläne auf die vermutlich tatsächlich für neuen Lehrstoff zur Verfügung stehenden Stundenzahlen reduziert worden. "Die teilweise überhöhten Anforderungen der Lehrplanentwürfe sind auf Lernziele und Unterrichtsinhalte reduziert worden, die in 25 Unterrichtswochen pro Schuljahr (in der Klassenstufe 9 in 20 Unterrichtswochen; Anm. d. Verf.) erreicht werden können. Damit steht ein erweiterter pädagogischer Freiraum zur Verfügung, der vor allem für Wiederholung und vertiefendes Üben, aber auch für Schwerpunktsetzungen genutzt werden sollte" (Lehrplan Deutsch, Klassen 7-9, vom Januar 1984, S. 3).

2. Die theoretischen schulrechtlichen Grundlagen für die Erstellung von Arbeitsplänen/ Stoffverteilungsplänen und die Kriterien für ihre Erstellung

Nachdem die Lehrpläne von der Gesetzesebene bis hinunter zu den Verwaltungsvorschriften als rechtlich verbindliche Vorgaben verankert sind, und weil die Erstellung von Arbeitsplänen/Stoffverteilungsplänen ab der Ebene der Verhaltungsvorschriften bis hinunter zur Weisungsebene schulrechtlich begründet ist, bleibt in der Schulpraxis nur noch die Möglichkeit, einen gewissen stofflichen pädagogischen Freiraum durch den Verzicht auf zu detaillierte Lehrplanvorgaben/Lehrplaninhalte zu bewahren, also durch den Verzicht auf die Formulierung von Feinzielen und auf zu detaillierte Empfehlungen von Arbeitsmitteln und Arbeitshilfen, Die Lehrplankommission in Rheinland-Pfalz hat dies erkannt und hat die anfangs bis hinunter zur Feinzielebene ausformulierten Lehrplanentwürfe neben der stofflichen Kürzung auch nur noch bis zur Grobzielebene aus formuliert. Die weitere Ausdifferenzierung der Lerninhalte ist damit an die Erstellung von Arbeitsplänen durch die Fachkonferenzen und Fachlehrer delegiert worden.

Durch nach solchen groben Lehrplanvorgaben zu erstellende Arbeitspläne/ Stoffverteilungspläne bleibt ein gewisser pädagogischer Restfreiraum erhalten. Denn solche nur bis zur Grobzielebene ausformulierten curricularen Vorgaben können noch weniger als Lehrpläne mit einer Feinzieldifferenzierung unmittelbar für die Unterrichtspraxis übernommen werden. Z. B. könnte durch unvorhergesehenen Stundenausfall in der vorhergehenden Klasse das Lehrplanziel nicht erreicht werden, der nicht behandelte Stoff müsste deshalb in die nächst höhere Klassenstufe mit übernommen werden. Dann sind Klassen/Lerngruppen nicht gleich zusammengesetzt. Es gibt entweder zufällig ungleich lernstarke Klassen/Lerngruppen oder bewusste Ungleichheiten infolge organisatorischer Gründe (Förderklasse mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, Aufbauklassen, Klassen nach unterschiedlichen Einzugsgebieten usw.). Dann müssen die Lehrpläne in ihrer unterrichtlichen Umsetzung

mit den eingeführten Lehrbüchern abgestimmt werden, besonders dann, wenn die Schulbücher inhaltlich und strukturell nicht mit den Lehrplanvorgaben deckungsgleich sind. Denn Lehrbücher bedeuten eine erhebliche finanzielle Investition für die Erziehungsberechtigten und Lehrbuchverlage benötigen oft mehrere Jahre, um sich in ihren Ausgaben an neue Lehrplanvorgaben zu orientieren.

Arbeitspläne/Stoffverteilungspläne sind weiterhin wegen eines umstrittenen Absatzes in der rheinland-pfälzischen Schulordnung insofern notwendig, als sie auch Grundlage für die Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung darstellen. Bezüglich der Leistungsbeurteilung heißt es nämlich in SchO § 48, Abs. 1: "Leistungen werden nach dem Grad des Erreichens von Lernanforderungen beurteilt. Die Beurteilung berücksichtigt... auch die Lerngruppe» in der die Leistung erbracht wird". Und dazu vertiefend heißt es in einem ministeriellen Rundschreiben mit dem Titel "Empfehlungen für die Arbeit in der Sekundarstufe I'* (veröffentlicht im Amtsblatt Nr. 8 vom 29. 05. 92, S. 296): "Die Gestaltung der Lernprozesse muss sich vor allem hinsichtlich des Lerntempos, der Art und des Umfanges von Wiederholungen und individueller Förderung an der Lernfähigkeit und Lernsituation der einzelnen Lerngruppe orientieren". Das das Lerntempo auch an der Summe und Abfolge der Lerninhalte der einzelnen Lehrpläne und Arbeitspläne gemessen wird, ist es bei einer Aufwertung der Individualität der Lerngruppe folgerichtig, wenn in ministeriellen Vorab-Ankündigungen bekannt gegeben wurde, dass sich die Lehrpläne nicht mehr wie früher sowohl im Fundamentum und Additum, sondern künftig überwiegend nur noch im Additum und im stofflichen Angebot der pädagogischen Freiräume der einzelnen Fachlehrer unterscheiden sollen. Die Entwicklung von Lehrplänen für wie auch immer differenzierte Gesamtschulen scheint damit auch in Rheinland-Pfalz eingeleitet, Nichterfüllung von Lehrplanvorgaben scheinen sich künftig leichter als bisher mit Hinweisen auf besondere Bedingungen in der/den betreffenden Lerngruppe(n) rechtfertigen zu lassen. Und auch nur bei einer real abnehmenden Verbindlichkeit der stofflichen Lehrplanvorgaben ergibt sich die Möglichkeit, die Empfehlung Nr. 8 im gleichen Rundschreiben zu realisieren, die lautet: "Für eine Förderung der Schüler ist es unerlässlich, sie behutsam und in zunehmendem Maße an der Unterrichtsplanung und -gestaltung altersgemäß zu beteiligen. Hierfür sollen im Unterricht fachbezogene und fächerübergreifende Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern selbst gewählt oder eingebracht werden können".

Soweit zur prinzipiellen Notwendigkeit von Arbeitsplänen/ Stoffverteilungsplänen. Was nun die zeitliche Umsetzung und Gewichtung der Lehrplaninhalte im Fachunterricht konkret betrifft, so sind (ausführlicher dargestellt, folgende Vorüberlegungen wichtig:

1. Bezüglich der zeitlichen Gewichtung der Lehrplaneinheiten:
Die Lehrplaninhalte sind zwar verpflichtend, den Stellenwert der einzelnen Themen kann jedoch der Fachlehrer bestimmen. Diese Möglichkeit zur klassenspezifischen Gewichtung der einzelnen Lehrplaneinheiten erlaubt ein Abweichen von den im Lehrplan vorgeschlagenen Zeiteinheiten. Findet z.B. eine Lektüre gesteigertes Interesse bei einer Klasse/Lerngruppe, kann sie auf Kosten einer anderen im Lehrplan vorgesehenen Lektüre ausführlicher behandelt werden.

2. Bezüglich der Lage der geplanten Stundensequenzen im Jahresablauf:
Auch nach einer zeitlichen Gewichtung der Lehrplaneinheiten können sich durch andere schulische Veranstaltungen/Vorhaben Abweichungen von der geplanten zeitlichen Reihenfolge ergeben. Man sollte deshalb eine zeitliche Koordinierung mit anderen, bereits zu Jahresanfang bekannten Vorhaben berücksichtigen. Solche am Schuljahresanfang bereits bekannte Vorhaben können Schulfeste, Fahrten. Projekttage, Fortbildungen, Berufspraktika, regionale Feiertage, bewegliche Ferientage, Wandertage usw. sein. Auch Besuche von Experten/ Referenten im Unterricht müssen mit deren Terminkalender abgestimmt werden. Auch die Einplanung von fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten erfordert eine zeitliche Abstimmung mit anderen Fächern und Fachkollegen und deren Lehrplaneinheiten.

3. Bezüglich der Abfolge der Lehrplaneinheiten:
Nicht in jeder Klasse ist die im Lehrplan vorgesehene Abfolge der curricularen Einheiten didaktisch zwingend. Eine Änderung der Reihenfolge der Lehrplaneinheiten kann z.B. im Hinblick auf den Medieneinsatz Vorteile bringen. Wenn Unterrichtsfilme z.B. ausgeliehen werden müssen, sind sie leichter erhältlich, wenn man seine Unterrichtssequenz dann hält, wenn andere Klassen sie noch nicht/nicht mehr eingeplant haben. Oder wenn erreichbare Theateraufführungen oder Dichterlesungen mit den Lektüreempfehlungen des Lehrplanes abgestimmt werden können.

Was die redaktionelle Erstellung der Arbeitspläne/Stoffverteilungspläne betrifft, so ist das zuerst einmal Aufgabe der jeweiligen Fachkonferenzen, dann erst der einzelnen Fachlehrer. Dabei soll die Erstellung der Arbeitspläne/Stoffverteilungspläne möglichst in Absprache/in Koordination mit ergänzenden/nahe stehenden Fächern erfolgen. Dazu gibt es in Rheinland-Pfalz genauere schulrechtliche Anweisungen, In der Verwaltungsvorschrift über die Arbeitspläne im Unterricht vom 30. 04. 1981 (veröffentlicht im Amtsblatt Nr. 12 v. 10. 06. 81, S. 291t) heißt es:

1. Den Rahmen einer zielbewussten Unterrichtsarbeit bestimmen die geltenden Lehrpläne und Lehrplanentwürfe. Auf der Grundlage der Lehrpläne sprechen die Fachlehrer die Anforderungen und Themen der einzelnen Klassen und Jahrgangsstufen ab, damit für den Schüler ein kontinuierlicher Bildungsgang gewährleistet ist. Außerdem stimmen sie die Themen und Anforderungen ihres Faches mit den sich ergänzenden Fächern ab. Diese Absprachen und Abstimmungen erfolgen in der Regel in Fachkonferenzen, können aber auch zum Gegenstand von Klassen- oder Jahrgangsstufenkonferenzen gemacht werden. Eine Koordination der fachlichen Unterrichtsarbeit durch Schaffung von aufsteigenden Lehrplänen (vertikale Koordination) und durch Abstimmung der fachlichen Unterrichtsarbeit sich ergänzender Fächer in einer Klasse oder Jahrgangsstufe (horizontale Koordination) wird ausdrücklich in den Lehrplänen verlangt .

2. Soweit diese Absprachen und Abstimmungen in Fach- und Klassenkonferenzen ausreichend differenziert sind und einen überschaubaren Abschnitt eines Schuljahres umfassen, sind sie eine hinreichende Grundlage für eine sachgerechte Unterrichtsplanung. Diese sollte in den jeweiligen Konferenzprotokollen festgehalten werden. Es ist in das Ermessen des einzelnen Lehrers gestellt. Über diese Unterrichtsplanung hinaus einen individuellen Arbeitsplan für die Fächer und Klassen, in denen er unterrichtet, zu erstellen".

Das bedeutet also, dass die Arbeitspläne/Stoffverteilungspläne in Form von differenzierten Ergebnisprotokollen entsprechender Fachkonferenzen/sonstiger Konferenzen erstellt werden können, nach denen sich dann die einzelnen Fachlehrer richten sollen. Ist es notwendig, darüber hinaus klassenspezifische zusätzliche Planungsdifferenzierungen auszuarbeiten, kann das der einzelne Fachlehrer tun. Sicher kann nach dieser Verwaltungsvorschrift (VV) von 1981 ein Fachlehrer auch bei Lerngruppen mit von den anderen Jahrgangsklassen erheblich abweichenden Ausgangsbedingungen von den Rahmenplänen der Fachkonferenzen/ sonstigen Konferenzen abweichende spezifische Arbeitspläne erstellen.

Nach dem Regierungswechsel in Rheinland-Pfalz im Jahre 1991 von einer CDU/ FDP-Koalition zu einer SPD/ FDP-Koalition wurde begonnen, das rheinland-pfälzische Schulwesen behutsam nach den schulpolitischen Plänen der SPD umzuformen, einschließlich der Lehrpläne und der Gewichtung gesetzlicher Vorgaben. In der Verwaltungsvorschrift vom 10. 04. 92 (veröffentlicht im Amtsblatt Nr. 8 v. 29. 05. 92, S. 289 ff) wurde noch einmal an das Recht und auch die Pflicht zur Erstellung von Arbeitsplänen/Stoffverteilungsplänen erinnert, der Fachlehrer wird aber nicht mehr als selbständiger redaktioneller Gestalter erwähnt: "Die Fachkonferenzen erstellen auf der Grundlage der Lehrplanvorgaben für jedes Unterrichtsfach schuleigene Arbeitspläne". Es wird nun aufgrund dieser neuen Verwaltungsvorschriftn vom 10. 04. 92 befürchtet, dass die Erstellung der Arbeitspläne/Stoffverteilungspläne immer mehr an die Fachkonferenzen delegiert und der Unterricht der einzelnen Fachlehrer immer mehr an die Beschlüsse von Fachkonferenzen (gebunden werden solle, Arbeitspläne könnten aber letztlich nur vom einzelnen Fachlehrer für die von ihm betreute Lerngruppe erstellt werden und müssten darüber hinaus regelmäßig im Verlauf des Unterrichts Jahres der jeweiligen Unterrichtssituation und dem jeweiligen Unterrichtserfolg angepasst werden, weshalb Arbeitspläne/ Stoffverteilungspläne flexibel, dynamisch und revidierbar angelegt sein müssten, ohne von den Fachkonferenzen häufig legitimier-te stoffliche Weglassungen. Die neue VV vom 10. 04. 92 schränke den individuellen Restfreiraum des Fachlehrers weiter ein (so z.B. in VDR, Mitteilung d. Verbandes Deutscher Realschullehrer, H. 1, 1993, S. 45 ff).

Zusammengefasst müssen Arbeitspläne aus folgenden Gründen erstellt werden:
1. Sie zwingen den Fachlehrer zur geistigen Auseinandersetzung mit dem Stoff/den stofflichen Lehrplaninhalten, besonders wenn neue Lehrpläne mit deutlich abweichenden inhaltlichen Vorgaben erlassen worden sind. Das kann im Fach Deutsch, Literaturunterricht den Fachlehrer zu umfänglicher neuer Lektüre veranlassen.

2. Der Lehrplan muss auf die reale Schul- und Unterrichtssituation umgeschrieben werden.

3. Die Umsetzung des Lehrplanes muss dem eingeführten Schulbuch und den in der Schule vorhandenen Lern- und Arbeitsmitteln angepasst werden, damit die jeweils zur Verfügung stehenden schulinternen Arbeitsmittel möglichst effektiv eingesetzt werden können.

4. Arbeitsplane/Stoffverteilungspläne erleichtern bis zu einem gewissen Grade eine vergleichende, lerngruppenübergreifende Leistungskontrolle.

5. Bei Vertretungen wird ein Mitführen anderer Klassen erleichtert.

Um noch einmal auf die oft genannte pädagogische Freiheit des Lehrers zurückzukommen. Es ist deutlich geworden, dass diese pädagogische Freiheit in der schulrechtlichen Theorie dort anfängt, wo die Vorgaben des Lehrplanes aufhören, eventuell erst dort, wo die Absprachen der Fachkonferenzen über die Umsetzung der Lehrpläne in Arbeitspläne enden. Dieser Freiraum ist gering und beschränkt sich weitgehend auf die individuelle Umsetzung von teilweise weit reichenden Vorgaben. Rein schulrechtlich ist der einzelne Fachlehrer damit tatsächlich nicht mehr als ein Vollzugsgehilfe der Schulaufsicht mit kleinen Freiheiten. Auch die erwähnte Meinungsfreiheit der Lehrenden und die viel zitierte Pluralität der Unterrichtsinhalte werden durch die Lehrplanvorgaben eingeengt. Denn wenn Lehrende in Lehrplänen inhaltliche Vorgaben besonders gewichtet finden, die sie vor ihrer eigenen kritischen Nachprüfung nicht als richtig beurteilen können, müssen sie diese inhaltlichen Vorgaben trotzdem bis zu einem gewissen Grade umsetzen. Sie können höchstens bei einer völligen Unvereinbarkeit zwischen eigenem Urteil und Lehrplanvorgaben ihren Dienst als Lehrer aufgeben.

3. Zur Praxis der Lehrplanumsetzung und der inhaltlichen Erstellung von Arbeitsplänen/ Stoffverteilungsplanen

Soweit zur theoretischen schulrechtlichen und unterrichtlichen Bedeutung von Lehrplänen. In der schulischen Praxis ist ihre Anerkennung und Bedeutung teilweise deutlich geringer. Das hat verschiedene Gründe.

1. Lehrpläne haben immer eine bestimmte Tendenz. Sie können die Intentionen/ Positionen ihrer Verfasser nicht verbergen. In der Regel handelt es sich um schulparteipolitische und didaktisch-wissenschaftstheoretische Intentionen/Positionen, Deshalb haben Lehrpläne stets einen Anteil Kritiker unter den Lehrern gegen sich, nämlich diejenigen Lehrer/Lehrerorganisationen, die andere schulparteipolitische oder didaktische Vorstellungen haben. Dadurch finden Lehrpläne selten eine weitgehende Zustimmung. Gerade wegen ihrer didaktisch-wissenschaftstheoretischen und schulparteipolitischen Positionen wechselten die Lehrpläne und Lehrplanentwürfe je nach Fach teilweise häufig, bedeuteten die jeweils neuen Lehrpläne oft geradezu gegensätzliche Positionen zu den abgelösten, Kritik an den und Wechsel der Lehrpläne mindern aber deren Anerkanntwerden, deren Autorität. Was oft deutlich tendenziös ist, kann nicht immer das absolut Richtige sein. Stillschweigende Abänderungen, Ergänzungen oder Streichungen sind für viele Lehrer deshalb fast ein legitimes sich Wehren gegen curriculare Bevormundung.

2. Die meisten Lehrpläne leiden trotz aller jüngeren Beteuerungen, sie seien nur für 2/3 der Jahres-Unterrichtsstunden entworfen und die Freiräume für eigenständige zusätzliche Themen seien erheblich, an Stoffüberfrachtung. Sie wurden allem Anschein nach häufig in ausgewählten Versuchsklassen oder in Vorführklassen für Lehramtskandidaten oder Lehrplankommissionen erprobt oder von ehrgeizigen Lehrkräften entwickelt, die demonstrieren wollen, was man alles bei engagiertem Lehrereinsatz erreichen könne. Teilweise sind an ihrer Erstellung auch Wissenschaftler (Fachwissenschaftler oder wissenschaftliche Didaktiker) beteiligt, die gar nicht genügend Praxiserfahrung haben, um beurteilen zu können, was man Schülern heute zumuten kann. Diese Lehrplanüberfrachtung hat zwangsläufig unter der Lehrerschaft zu der Einstellung geführt. Lehrpläne als eine hoch hängende Idealorientierung anzusehen, die im normalen täglichen Unterricht so nicht erreicht werden kann. Reduzierungen in der Praxis seien unumgänglich und von den Lehrplankommissionen stillschweigend auch einkalkuliert.

3. Es ist zu beobachten, dass im Zuge des allmählichen stufenweisen Abbaues des Samstagsunterrichtes und der damit verbundenen Stoffkürzungen Themen aus den oberen Klassenstufen in vereinfachter inhaltlicher Form in tiefere Klassenstufen herunterprojiziert wurden. Diese Vorverlagerung und Verfrühung haben häufig zur Folge. dass sich die Schüler weniger für den vorgeschriebenen Stoff interessieren, weil sie entwicklungsmäßig dafür noch nicht genügend aufgeschlossen sind. Das hat wiederum zur Folge, dass nach Absprachen unter Fachkollegen der betreffende, verfrüht

platzierte Stoff stillschweigend einfach gestrichen oder wieder in eine höhere Klassenstufe verlagert wird. Damit wird aber auch die Autorität der Lehrplankommissionen und der Lehrpläne gemindert und weiteren inhaltlichen Änderungen Rechtfertigungsgründe geliefert.

Zusammengefasst haben die Lehrpläne in der Praxis bei der Lehrerschaft erheblich an Anerkennung eingebüßt und genießen weitgehend nur noch den Charakter von Empfehlungen. Nur noch bei Lehrproben und bei Schulbesuchen der Schulaufsicht wird sicherheitshalber eine enge formale Übereinstimmung zwischen Unterricht und Lehrplänen angestrebt. Anschließend gibt es wieder genügend Einwände und Entschuldigungen gegen eine enge Parallelisierung. Und weil die Schulleitungen in ihrem Unterricht dieselben/ähnliche kritische Beobachtungen zu den Lehrplänen gemacht haben, ist die vorgeschriebene Kontrolle von Seiten der Schulleitungen zur Erfüllung der Lehrplanvorgaben relativ begrenzt zu erwarten.

Ähnlich verhält es sich mit den Arbeitsplänen/Stoffverteilungsplanen. Meistens stellen sie einen Kompromiss zwischen dem theoretischen Niveau der Lehrpläne und dem, was man zu realisieren für möglich hält, dar. Man versucht zwar, sich in Inhalt und Formulierungen der Vorlage verpflichtet zu fühlen (es handelt sich ja schließlich um Dokumente, die gegen einen verwendet werden können), doch ob man diese Arbeitspläne tatsächlich in der geplanten Reihenfolge und im geplanten Umfang realisiert, das überlässt man oft dem Verlauf des Schuljahres. Für nicht realisierte Arbeitspläne/ Stoffverteilungspläne oder für Änderungen im Schuljahresverlauf gibt es genügend Begründungen aus der Praxis (persönliche Erkrankungen, erst jetzt deutlicher auftretende Schwächen von Lerngruppen, unvorhergesehene Veranstaltungen, das eingeführte Schulbuch habe sich doch weniger als angenommen geeignet erwiesen, usw.). Es ist geradezu ein gewisser Erfindungsreichtum für Nichtrealisierungs-Gründe von Seiten der in die Enge getriebenen Fachlehrer festzustellen. Dass die Erstellung von Arbeitsplänen/Stoffverteilungsplänen in der schulischen Praxis eine ungeliebte formale Pflichterfüllung sein kann, wird auch aus dem Tatbestand deutlich, dass häufig nach groben stofflichen Abstimmungen innerhalb der Fachkonferenzen einzelne Fachlehrer für ganze Jahrgangsstufen jeweils die detaillierten Stoffpläne/ Arbeitspläne erstellen und diese dann an die in den jeweiligen Klassenstufen unterrichtenden Fachlehrer verteilen. Nachdem dadurch die VV von 1981 und von 1992 formal erfüllt sind und die jeweiligen Jahrgangsstufenpläne in die Arbeitsplan-/Stoffverteilungsplanmappen abgeheftet sind, geht der einzelne Fachlehrer relativ emotionslos an die Umsetzung des von fremder Hand erstellten Planes mit der persönlichen Vorgabe, dass im Verlauf des Schuljahres sicher eigenständige Korrekturen notwendig sein werden. Diese teilweise recht lasche oder weit gefasste Befolgung von Lehrplänen und Arbeitsplänen ist auch teilweise eine Ursache für feststellbare Niveauunterschiede zwischen Schulen gleicher Schulart, Denn bevor man sich Ärger mit Eltern und Schülern einhandelt oder nicht ausreichend Schüler bekommt, passt man in stillschweigendem innerschulischen Konsens Lehrpläne und Arbeitspläne der Schulsituation oder dem gewünschten Ziel an.

4. Die Literaturdidaktischen Vorgaben im rheinland-pfälzischen Lehrplan für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I.

Im Unterschied zu vielen anderen Bundesländern und zu den meisten Fächern an rheinland-pfälzischen Schulen war in Rheinland-Pfalz für das Fach Deutsch bis 1984 kein offizieller Lehrplan erstellt worden. Den Fachlehrern wurden nur Empfehlungen zur Orientierung an Lehrplänen anderer Bundesländer an die Hand gegeben. Nach ca. 15-jähriger Arbeit einschließlich einer mehrjährigen Erprobungsphase erschien dann 1984 der 1. offizielle Lehrplan für die Sekundarstufe I. Stellungnahmen und Gutachten des Landeselternbeirates, von Fachwissenschaftlern, Fachdidaktikern und Leitern von Studienseminaren waren eingeholt, in der Arbeitsstelle für Lehrplanentwicklung und Lehrplankoordination in Bad Kreuznach waren die bildungstheoretischen Grundvorstellungen der Lehrplangestaltung diskutiert worden. Dieser offizielle Lehrplan wies in 3 Bereichen Änderungen gegenüber den Lehrplanentwürfen der Erprobungsphase auf:

- Die teilweise überhöhten früheren Anforderungen und Lernziele sind reduziert worden.
- Die unterschiedlichen Anforderungen an die Schüler der einzelnen Schularten (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) sind deutlicher herausgearbeitet worden.
- Es wurde versucht, die Sprache der Lehrpläne klarer und prägnanter zu machen.

Inwieweit dieser Lehrplan langfristig Gültigkeit behalten kann, darüber hat spätestens nach der Freigabe des Elternwillens bezüglich der Schulwahl nach der Klasse 4 und nach der beginnenden

Einrichtung von sog. Regionalschulen (Gesamtschulen von der Klasse 5 bis zur Klasse 10) ab dem Schuljahr 1992/93 eine Diskussion begonnen, die man als beginnende Forderung nach einer weiteren Revision der Lehrpläne bezeichnen kann. Rückwirkend wurde festgestellt, dass die Lehrpläne von 1984 trotz aller stofflichen Straffungen immer noch für das kontinuierlich sinkende Leistungsniveau aller 3 Schularten (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) zu überfrachtet seien und dass die erwähnte schulartspezifische Lerninhaltsprofilierung wieder abgeschwächt werden müsse. Diese beiden Hauptkritikpunkte hat sich auch die neue Landesregierung der SPD/FDP-Koalition zu eigen gemacht, die im rheinland-pfälzischen Schulwesen Gesamtschulen stärker als bisher verankern möchte und dafür Lehrpläne mit mehr Nivellierung wünscht. Solange aber noch keine neuen Lehrplanentwürfe vorliegen, gilt der bisherige Lehrplan von 1984 als Unterrichtsvorgabe weiter und liegt deshalb der nachfolgenden literaturdidaktischen Analyse zugrunde.

Allgemein lässt sich der Lehrplan Deutsch von 1984 strukturell folgendermaßen kennzeichnen:
- Der Lehrplan berücksichtigt nur die Schulen dos gegliederten Schulwesens in Rheinland-Pfalz und unterstellt unterschiedliche Leistungsniveaus in Hauptschule, Realschule und Gymnasium.

- Die Lernziele sind auf 25 (im 9. Schuljahr auf 20) Unterrichtswochen pro Schuljahr angelegt. Das betrifft ca. 80 % der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit. Die restlichen 20 % der Unterrichtsstunden stehen zur Verfügung, um neben Wiederholungen, und Vertiefungen zusätzliche Lektüre zu behandeln, um auf die Interessen der Schüler einzugehen (Lektürewünsche der Schüler), um Themen aus dem persönlichen Erfahrungsbereich des Lehrers zu behandeln (falls der Fachlehrer z.B. selber literarisch tätig ist), um aktuelle Themen aufzugreifen (z.B. eine literarische Schulfernsehsendung, ein Bühnenstück am Schulort), usw.

- Zum Verständnis des Lehrplanes ist es erforderlich, jeweils den Textvorspann zu lesen, der die literarisch-ästhetisch-traditionelle Intention, der Lehrplangestaltung erkennen lässt.

- Die Lernziele sind nur bis zur Grobzielebene ausformuliert. Die Lernzielformulierungen orientieren sich am System nach Westfalen (1976).

Im Einleitungskapitel über die Lernbereiche und ihre Zielsetzungen wird die literaturidaktische Grundkonzeption der Lehrplankommission Deutsch beschrieben: Durch Literatur erführe der Schüler Gedanken, Wertvorstellungen, Grundsituationen und Grunderfahrungen der Menschen der Vergangenheit und Gegenwart. Er würde dadurch aufmerksam auf Fragen, Probleme und Wandlungen der Gegenwart, was ihn dazu befähigen könne, die eigene Lebenssituation besser zu bewältigen. Die literarischen Texte seien deshalb so ausgewählt, dass die verschiedenen Textarten und Gattungsformen, die wichtigen literaturgeschichtlichen Epochen und verschiedene wirkungsgeschichtliche Autoren berücksichtigt seien. Während des literarischen Unterrichts solle sich der Schüler über den situativen, gesellschaftlichen und historischen Kontext, über den Autor und über die Wirkung des Textes auf die vergangenheitlichen und gegenwärtigen Leser/ Zuhörer/Zuschauer informieren.

Diese einleitenden intentionalen Formulierungen lassen einen nach allen Seiten hin offenen didaktischen Literaturbegriff und Literaturkanon erwarten, der Vergangenheit und Gegenwart, Fremde und Heimat und alle literarischen Formen und auch Zweckabsichten gleichermaßen berücksichtigt wissen möchte.

Im anschließenden ausführlicheren Einleitungskapitel über das Verstehen von Texten in den Klassenstufen 7-9/10 der Sekundarstufe I wird auf diese Offenheit noch einmal vertieft hingewiesen. Es heißt dort: Sachtexte und Abhandlungen trügen zur Meinungsbildung bei und beeinflussten die Verhaltensweisen und seien in besonderer Weise handlungsbestimmend. Der Schüler solle deshalb deren Wirklichkeitsbezug und deren mögliche Wirkung auf Denken und Handeln erkennen und verschiedene Standpunkte zum gleichen Sachverhalt verstehen lernen. Das Losen erzählender Texte solle die Schüler befähigen, sich am Erzählten zu erfreuen, menschliche Grundsituationen, Lebensfragen, Konflikte und deren Bewältigung zu erleben und in der Auseinandersetzung mit den literarischen Gestalten der verschiedenen historischen Epochen Wege zur eigenen Orientierung zu finden. Zu solchen Texten gehörten auch Märchen und heimatliche Sagen. Darüber hinaus sei es notwendig, über die Unterrichtslektüre hinaus den Schülern Leseanreize für längere, erzählende Texte zu geben und sie auf bedeutende Autoren der deutschen Literatur und der Weltliteratur hinzulenken. Bei der Auswahl von Texten in gebundener Sprache solle auch das heimatliche bzw. regionale Textgut berücksichtigt werden. Die unterrichtliche Beschäftigung mit Texten der Vergangenheit und Gegenwart

biete dem Schüler Hilfen, sich mit der literarischen Tradition und mit deren historisch-soziologischen Bedingungen zu beschäftigen und am kulturellen Leben teilzunehmen. Auch bei der Auswahl längerer solcher dialogisch-szenischer Texte solle darauf geachtet worden, dass das Verständnis des Gesamtinhaltes und der Gesamtstruktur nicht durch die Lektüre isolierter Textabschnitte leide.

Was die text-didaktischen Lerninhalte und Lernziele in den einzelnen Klassenstufen in Hauptschule, Realschule und Gymnasium betrifft, so legt der Lehrplan einen verbindlichen Gesamtrahmen-Kanon fest, ohne aber konkrete Unterrichtssequenzen mit vorzuschreiben. Die Umsetzung der verbindlichen Lerninhalte und Lernziele in Unterrichtssequenzen läge in der Verantwortung des einzelnen Lehrers und der Fachkonferenzen, wodurch es möglich sei, je nach sachlichen und thematischen Zusammenhängen und nach den besonderen schulischen/unterrichtlichen Bedingungen die Lehrplanvorgaben umzusetzen. Es sei im Rahmen dieser pädagogischen Freiheit auch möglich, die im Lehrplan vorgeschlagene Reihenfolge der Lektüre aus dem 18. bis 20. Jh. zu ändern. Wichtig sei nur, dass die Vorschläge bis zum Ende der Klassenstufe 9/10 realisiert worden seien. Die im Anhang des Lehrplanes zusammengestellte Lektüreauswahlliste sei bewusst für die 3 Schularten undifferenziert zusammengestellt worden. Sie stelle nur einen verbindlichen Rahmen für die Lektüreauswahl dar, innerhalb dessen der Fachlehrer gemäß eigener pädagogischer Verantwortung je nach Schulart und Klassenstufe auswählen könne. In begründeten Fällen (besondere Bedingungen, Umstände oder aktuelle Anlässe) könne auch davon abgewichen werden.

Auch bei der Auswahl von Erzählungen und Schauspielen des 20. Jhs. könne neben den Empfehlungen das aktuelle Angebot genutzt werden. Spezielle Jugendliteratur solle ebenfalls mit in den Unterricht einbezogen werden. Dafür sei aber keine Auswahlliste zusammengestellt, weil diese Literaturgattung stark vom aktuellen Angebot, den jeweiligen Gegenwartsthemen und -Problemen und auch von Modetrends abhängig sei. Die kleine Liste bedeutender Stoffe der Weltliteratur solle die Schüler mit deren Motiven bekannt machen, da diese Motive in der Literatur immer wieder aufgegriffen worden seien und ihre Kenntnis zum Verständnis der Tradition und der modernen Literatur wichtig sei.

Was nun die schulartspezifische Auswahl der Texte und die didaktischen Auswahlkriterien betreffe, so solle für den Hauptschulunterricht gelten, dass die Texte sich an den Lebenssituationen und Interessen dieser Schüler orientieren, einen Beitrag zu ihrer Lebensbewältigung leisten, Bereitschaft zum Lesen wecken und Verständnis für Literatur anbahnen. Die ausgewählten Texte sollten nicht zu lang, zu komplex und zu schwierig sein, jedoch das Sprachvermögen, das Wissen und die Lebenserfahrung der Schüler erweitern helfen. Ein leichterer Zugang zu Literatur könne auch über das Jugendbuch versucht werden, daneben böten Filme und Videokassetten Möglichkeiten, an Literatur heranzuführen.

Im Bereich der Realschule solle Wert darauf gelegt werden, dass die Unterrichtsarbeit im Themenbereich "Verstehen von Texten" eine gewisse Abrundung erfährt. Dazu gehöre auch, dass Erzählungen deutscher und fremdsprachiger Autoren ausgewählt werden, mit denen der Realschüler in seinem weiteren Ausbildungsgang vermutlich nicht mehr vertraut gemacht wird.

In der Mittelstufe des Gymnasiums soll das Ziel sein, eine gewisse Selbständigkeit im Umgang mit Literatur und eine Erweiterung der literarischen Kenntnisse durch ein entsprechendes Lektüreangebot zu erreichen. Als Eingangsvoraussetzungen an Literaturkenntnissen für die gymnasiale Oberstufe/Mainzer Studienstufe solle gelten: Mindestens 3 größere Erzählungen, darunter eine Novelle aus dem 19. Jahrhundert; je ein szenisch-dialogisches Werk aus dem 18., 19. und 20. Jahrhundert; Gedichte aus verschiedenen Epochen.

Welchen Gesamteindruck macht nun der Schulart- und klassenspezifische Lernziel- und Textvorgabenteil im Lehrplan? Eine Orientierung der Curricula an der Struktur der wissenschaftlichen Disziplin Deutsch/ Germanistik und damit der Lehrplaninhalte an eine schulartübergreifende, gemeinsame Wissenschaftsorientierung (also ein wissenschaftstheoretischer Ansatz) ist in den Formulierungen und in der Auswahl der Lernziele erkennbar. Auch hier dürfte eine Orientierung an Westfalen (1978) vorliegen. Ebenfalls wird deutlich, dass umgangssprachliche Texte, umgangssprachliche Kommunikationsweisen und die modernen Medien bei der Auswahl der Sachtexte/Arbeitstexte für sprachliche, stilistische, analytische usw. Übungen mit in den Unterricht einbezogen worden sind. Gleichzeitig ist aber noch eine Unterscheidung der Texte in schöngeistige Literatur und Trivialliteratur an einigen Formulierungen erkennbar. Der vergangenheitliche didaktische Dualismus zwischen einer mehr

volkstümlichen, praxisbezogenen Bildung der Hauptschüler und einer mehr wissenschaftsorientierten, schöngeistigen Bildung der Gymnasiasten ist verringert, wenn auch nicht aufgehoben worden. In den bereits erwähnten einleitenden Abschnitten des Lehrplanes wird auf diese unterschiedliche Bildungsrichtung zwar noch hingewiesen, im eigentlichen Lernzielteil unterscheiden sich Hauptschule, Realschule und Gymnasium aber überwiegend nur noch im Schwierigkeitsgrad der auszuwählenden Texte und deren unterrichtlichen Behandlung. Die Formulierung zusätzlicher oder anderer Lernziele und Textvorgaben treten dahinter zurück.

An solchen text- und Lernziel bezogenen schulartspezifischen Gemeinsamkeiten und Differenzierungen lassen sich feststellen:
- In der Klassenstufe 7 sollen gemeinsam kürzere Erzählungen verschiedener Autoren, Natur- und Erlebnisgedichte verschiedener Verfasser und aus verschiedenen literaturhistorischen Epochen und ein kürzerer dialogisch-szenischer Text behandelt werden. In der Realschule und im Gymnasium kommen wahlweise Fabeln, Anekdoten, Sagen usw. hinzu (im Gymnasium wird auf Kalendergeschichten verwiesen), nur in der Realschule wird eine klassische oder moderne Ballade zusätzlich gefordert.

- In der Klassenstufe 8 besteht der gemeinsame literarische Grundkanon aus einer längeren deutschsprachigen Erzählung, einigen Balladen (darunter je eine von Goethe und Schiller) und aus einem Hörspiel In der Realschule und im Gymnasium soll die längere Erzählung von einem bedeutenden deutschsprachigen Autor des 19. Jhs. stammen; in diesen beiden Schularten kommen einige kürzere Erzählungen verschiedener Autoren aus verschiedenen literaturhistorischen Epochen, ein trivialer erzählender Text und wahlweise ein Hörspiel oder Schauspiel hinzu. Verbale inhaltliche Unterschiede zwischen den Lehrplananforderungen für Realschule und Gymnasium bestehen nicht.

- In der Klassenstufe 9 besteht der literarische Grundkanon aus einigen kürzeren Erzählungen verschiedener Autoren aus verschiedenen literaturgeschichtlichen Epochen, einer längeren deutschsprachigen Erzählung, engagierter Lyrik aus verschiedenen literaturgeschichtlichen Epochen (darunter die Nationalhymne) und einem Theaterstück. Die zusätzliche Differenzierung zwischen Hauptschule und Realschule/Gymnasium ist etwas ausgeprägter als in den vorhergehenden Klassenstufen, In der/ dem Realschule/ Gymnasium werden zwei erzählende Texte verlangt (eine Erzählung oder Novelle eines bedeutenden deutschsprachigen Autors des 19. Jhs. und ein längerer erzählender Text oder eine Novelle aus dem 20. Jh.) und dazu zusätzlich eine Parodie. Während als Theaterstück für die Hauptschule ein Schauspiel vorgesehen ist, soll es sich in der Realschule um ein Drama aus der Zeit des Sturm und Dranges oder der Klassik, im Gymnasium um ein Drama eines bedeutendem deutschen Autors aus dem 18./19. Jh. handeln.

- In der Klassenstufe 10 von Realschule und Gymnasium sind die Lehrplananforderungen fast gleich und beinhalten eine Erzählung oder einen Roman aus der ehemaligen DDR, einen längeren erzählenden Text aus dem 19. oder 20. Jh., motiv- und themengleiche Gedichte und ein Drama, das aber in der Realschule aus dem 19. oder 20. Jh., im Gymnasium nur aus dem 20. Jh. stammen soll.

Welche und wie viele literarische Texte insgesamt sollen die Schüler der einzelnen Schularten gemäß den Lehrplanvorgaben am Ende der Sekundarstufe I gelesen haben? In der Hauptschule eine größere Anzahl kürzerer Erzählungen verschiedener Autoren und aus verschiedenen literaturgeschichtlichen Epochen, zwei längere deutschsprachige Erzählungen aus dem 19./20. Jh., dazu wahlweise einige Fabeln, Sagen, Anekdoten, usw., einige Natur- und Erlebnisgedichte verschiedener Autoren und aus verschiedenen literaturhistorischen Epochen, einige Balladen (darunter je eine von Goethe und Schiller), einige Texte engagierter Lyrik aus verschiedenen literaturhistorischen Epochen. (darunter das Deutschlandlied), ein kürzerer dialogisch-szenischer Text, ein Hörspiel und ein Schauspiel.

Für die Realschule ergeben sich eine größere Anzahl kürzerer Erzählungen verschiedener Autoren und aus verschiedenen literaturhistorischen Epochen, wahlweise Fabeln, Sagen, Anekdoten usw., ein trivialer erzählender Text, vier längere erzählende Texte (darunter wahlweise drei Novellen) aus dem 19./20. Jh., eine längere Erzählung oder ein Roman aus der ehemaligen DDR, einige Natur- und Erlebnisgedichte verschiedener Autoren und aus verschiedenen literaturhistorischen Epochen, einige Texte engagierter Lyrik aus verschiedenen literaturhistorischen Epochen (darunter das Deutschlandlied), eine Reihe von Balladen (darunter je eine von Schiller und Goethe), einige motiv- und themengleiche Gedichte, eine Parodie, eine kürzerer dialogisch-szenischer Text, ein Hörspiel oder Schauspiel und 2 Dramen (aus dem 18.-20. Jh.).

Im Gymnasium sollen folgende Texte behandelt worden sein: Eine größere Anzahl kürzerer Erzählungen verschiedener Autoren und aus verschiedenen literaturhistorischen Epochen, wahlweise dazu Fabeln, Sagen, Kalendergeschichten, ein trivialer erzählender Text, vier längere Erzählungen (darunter wahlweise 3 Novellen) aus dem 19. und 20. Jh., eine Erzählung oder ein Roman aus der ehemaligen DDR, einigt Natur- und Erlebnisgedichte verschiedener Autoren und literaturgeschichtlicher Epochen, einige Texte engagierter Lyrik aus verschiedenen literaturhistorischen Epochen (einschließlich dem Deutschlandlied), eine Parodie, einige motiv- und themengleiche Gedichte, einige Balladen (darunter je eine von Schiller und Goethe), ein kürzerer dialogisch-szenischer Text, ein Hörspiel oder Schauspiel, 2 Dramen (aus dem 18.-20. Jh.).

Bezüglich der über den literarischen Grundkanon hinausgehenden schulartspezifischen Lehrplandifferenzierungen lässt sich feststellen, dass die Realschule in den verbalen Anforderungen keine Mittelstellung zwischen Hauptschule und Gymnasium einnimmt, sondern dem Gymnasium sehr nahe steht. Differenzierungen im Anforderungsgrad zwischen Realschul- und Gymnasialniveau liegen weitgehend im Ermessen der Fachlehrer, inwieweit diese also jeweils die Texte auswählen und erhöhte Anforderungen an die Einordnung der Texte in das sozio-historisch-kulturelle Umfeld und an die Text Interpretation stellen. Das ist eine Schwäche eines solchen relativ offenen Lehrplanes. Es ist also durchaus möglich, dass in einer gymnasialen Klassenstufe der Lehrplan formal erfüllt wird, das Unterrichtsniveau, aber real das Niveau einer Realschulklasse nicht überschreitet.

Wenn man in den Einleitungskapiteln liest, dass die längeren erzählenden Texte möglichst nicht auszugsweise gelesen werden sollen, und wenn man die übrigen Anforderungen des Lehrplanes bezüglich Syntax, Zeichensetzung, Rechtschreibung, Stilübungen, Textanalyse, Gesprächserziehung, Verfassen von verschiedenen eigenen Texten usw. zeitlich mit berücksichtigt, dann erscheinen die Gesamtanforderungen für die Haupt- und Realschule hoch und nur bei intensiver Unterrichtsarbeit und anspruchsvollem Mindestleistungsniveau realisierbar. Nicht in allen Klassen der Haupt- und Realschulen werden diese Gesamtanforderungen realisierbar sein, was in der Praxis wieder die Verbindlichkeit der Umsetzung curricularer Vorgaben im Unterricht relativiert.

5. Der literarische Kanon (die literarische Auswahlliste) des rheinland-pfälzischen Lehrplanes für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I

Wie sieht nun der literarische Kanon (die literarische Auswahlliste) aus, der als verbindliche Rahmenvorgabe dem rheinland-pfälzischen Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I angefügt worden ist? Welche curricularen Intentionen/Tendenzen lassen sich bezüglich der Literaturauswahl erkennen? Die Auswahlliste ist umfangreich. Sie umfasst über 300 Literaturempfehlungen, davon 53 längere Texte aus dem 19. Jh., 77 längere Texte aus dem 20. Jh., 55 dialogisch-szenische Texte, 21 Schauspiele aus dem 18./19. Jh., 47 Schauspiele aus dem 20, Jh., 52 fremdsprachige Autoren und 12 sonstige bedeutende Titel der Weltliteratur. Der Lehrplan gestattet in besonderen Fällen Ergänzungen und verzichtet bewusst auf Empfehlungen im Bereich der Jugendliteratur, weil diese je nach Zeitgeschmack und Lesemodeströmung andere Schwerpunkte hätte. Die historischen Epochen betreffend überwiegen Empfehlungen von Texten aus dem 20. Jh.

Trotz der Umfänglichkeit der Textzusammenstellung fallen aber bei genauerer Durchsicht einige Defizite auf. Es fehlen ausführlichere Texthinweise auf die Trivialliteratur, auf Schriften nach dem jeweiligen Volksgeschmack mit Massenauflagen, auf systemkritische Schriften bis hin zu marxistischen Schriften, auf die sog. Arbeiter- und Werkliteratur usw. Bei aller Umfänglichkeit des empfohlenen literarischen Kanons und der angestrebten inhaltlichen Offenheit ist damit doch eine Priorität der Gewichtung schöngeistiger, kultur- traditioneller Schriften des 18.-20. Jhs. zu erkennen. Das kann seinen Grund einmal darin haben, dass der rheinland-pfälzische Lehrplan noch in der Tradition einer gegenstandsspezifischen Lehrplankonstruktion steht, d. h., dass die Auswahl der Texte primär nach dem System des Genre und/oder der Epochen aufgebaut ist. Diese gegenstandsspezifische Lehrplangestaltung geht von der Intention aus, dass in der Erfassung und über die Erfassung der literarischen Strukturen ein Erfassen der inhaltlichen Absichten, Informationen und Erkenntnisse von Texten möglich ist, dass der Schüler also über die Literaturästhetik zum Verständnis von Literatur als historisch-soziokulturelles Produkt gelangen kann. Ein solches literaturästhetisches Curriculum ist an seiner aufzählenden Gliederung von Gattungs- und Epochenempfehlungen zu erkennen. Hermann Helmers (1971) hat ein Grundmuster eines solchen literaturästhetischen Curriculums vorgestellt (S. 306 f)und sowohl die innere Gliederung als auch die benutzten Begriffe im literaturdidaktischen Teil des Lehrplanes Deutsch von Rheinland-Pfalz zeigen eine auffällige Ähnlichkeit mit dieser Lehrplankonstruktion.

Nun ist der Lehrplan von Rheinland-Pfalz aber erst 1984 verbindlich geworden, zu einer Zeit, als die Diskussion über diesen literaturästhetischen Ansatz schon etwas zurück lag. Der Literaturkanon des rheinland-pfälzischen Lehrplanes kann deshalb auch als Versuch gewertet werden, nach den heftigen ideologischen Kontroversen der 70-iger Jahre den Deutschunterricht entideologisiert und entspannt zu halten, wobei der Rückgriff auf traditionelle Lektüre-Muster etwas zu einseitig ausgefallen ist. Die Unterrichtspraxis der 70-iger Jahre zeigte nämlich, dass die Schüleraltersstufe der Sekundarstufe I relativ wenig Interesse an kritisch-emanzipatorisch-revolutionärem Gedankengut erkennen ließ, sondern sich auch weiterhin entwicklungsstufengemäß je nach Alter, Junge oder Mädchen mehr für idealistische, abenteuerliche, gefühlvolle, spannende usw. und nicht zu problematisch schwierige Texte interessierte . Die sozialkritischen, teilweise aggressiven, unduldsamen und von missionarischem Eifer getragenen Absichten der akademischen außerparlamentarischen Opposition ließen sich nicht im erhofften Ausmaß auf die Jugend zwischen 12 und 17 Jahren übertragen. Dazu hätten die Jugendlichen selber einschneidender und vor allem materieller von den als ungerecht empfundenen gesellschaftlichen und politischen Strukturen betroffen sein müssen. Es ist zu hoffen, dass die zu erwartende künftige Lehrplanüberarbeitung auch im Fach Deutsch die erwähnten Hinweis-Defizite auf Texte beseitigt, eine didaktische Offenheit aber erhalten bleibt.

6. Literaturhinweise

1. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler, hrsg. von einer Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch 1984 (aktualisierte und erweiterte Ausgabe.

2. Dienstordnung für die Leiter und Lehrer an öffentlichen Schulen in Rheinland-Pfalz vom 15. März 1976, veröffentl. im Amtsblatt 1976. S. 188 ff. Grünstadt: Emil Sommer, Verlag für das Schulwesen (Sch. 86)

3. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten, Verfassung für Rheinland-Pfalz, Gemeindeordnung für Rheinland-Pfalz, hrsg. von der Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz. Mainz: Selbstverlag 1990 (32. Aufl.).

4. Helmers, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart; Klett 1971 (6. Aufl.).

5. Hopster, Norbert: Didaktische Konzeptionen des Literaturunterrichtes. In: Dietrich Boueke (Hrsg.), Deutschunterricht in der Diskussion, 2 Bde., Bd. 2, S. 142-165, 1979 (2. neubearb. Aufl.). UTB-Schöningh, Paderborn, München, Wien, Zürich,

6. Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz vom 6. Nov. 1974, Ausgabe Juli 1985. Grünstadt: Emil Sommer, Vorlag für Schulwesen, Juli 1985 (Sch. 213).

7. Lehrplan Deutsch (Klassen 7-9/10) Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Kultusminis-terium Rheinland-Pfalz (Hrsg.). Grünstadt: Emil Sommer, Verlag für Schulwesen, Januar 1984 (Sch. 271)

8. Schule in der Praxis, Handbuch für den Lehrer in Rheinland-Pfalz, hrsg. von Wolfgang Wünschel, Reinhard Bender und Max Laveuve, 2 Bde., Stand: November 1992. Essen: Wingen Verlag (aktualisierte Loseblattsammlung).

9. Schulordnung für die öffentlichen Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Kollegs in Rheinland-Pfalz vom 14. Mai 1989, Text und Erläuterungen, hrsg. und erläutert von Reinhard Bender, Joachim Grumbach. Klaus Globig und Werner Keym, Grünstadt: Emil Sommer-Verlag für das Schulwesen. Dez. 1989 (Sch. 157).

10. Vicari, Rainer: Arbeitspläne, Verwaltungsvorschrift oder pädagogisches Erfordernis?, in: VDR Realschulblätter, Mitt. des Verbandes Deutscher Realschullehrer, Landesverband Rheinland-Pfalz e. V., 30. Jg. (1993), H. 1, S. 45-54.

11. Vogelsberger, Kurt: Arbeitspläne - ein notwendiges Instrument der Unterrichtsplanung. Anmerkung zum Artikel von Rainer Vicari. in: VDR Realschulblätter, Mitt. des Verbandes Deutscher Realschullehrer, Landesverband Rheinland-Pfalz e. v., 30. Jg. (1993), Hl, S. 55-58.

12. Westphalen, Klaus: Praxisnahe Curriculumentwicklung, Eine Einführung in die Curriculumreform am Beispiel Bayerns. Donauwörth: Ludwig Auer 1978 (6. neubearb. Aufl.).

13. Wolf, Heinz-Ulrich: Überlegungen zur unterrichtlichen Jahresplanung. in: Wirtschafts-Spiegel. Folge 9. 1989, S. 9.

7. Anlage:

Die schul- und klassenstufenspezifischen literaturdidaktischen Lehrplanvorgaben des Lehrplanes Deutsch für die Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz.

An Schulart- und klassenstufenspezifischen literaturdidaktischen Texten werden im Lehrplan von Rheinland-Pfalz folgende gefordert:

In der **Hauptschule** sollen in der Klassenstufe 7 kürzere erzählende Texte verschiedener Autoren, Natur- und Erlebnisgedichte verschiedener Autoren und aus verschiedenen literaturgeschichtlichen Epochen und ein kürzerer dialogisch-szenischer Text, z.B. eine Sequenz aus einer Fernsehserie, behandelt werden. In der Klassenstufe 8 sollen eine längere deutschsprachige Erzählung (wahlweise zusätzlich einige Fabeln, Sagen und Anekdoten), einige Balladen (darunter je eine von Goethe und Schiller) und ein Hörspiel besprochen werden. In der Klassenstufe 9 sollen einige kürzere Erzählungen verschiedener Autoren und aus verschiedenen literaturgeschichtlichen Epochen, ein längerer deutschsprachiger erzählender Text aus dem 19. oder 20. Jh., engagierte Lyrik aus verschiedenen literaturgeschichtlichen Epochen (darunter die Nationalhymne) und ein Schauspiel im Unterricht durchgenommnen werden. Sachtexte und Abhandlungen für sprachliche, analytische und stilistische Übungen sollen weitgehend aus den modernen Medien oder aus technischen usw. Gebrauchsanleitungen ausgewählt werden.

Für die **Realschule** lauten die literaturdidaktischen Textforderungen folgendermaßen: In der Klassenstufe 7 einige kürzere Erzählungen verschiedener Autoren (wahlweise dazu Fabeln, Sagen, Anekdoten und der gleichen). Natur- und Erlebnisgedichte verschiedener Verfasser und aus verschiedenen literaturhistorischen Epochen, eine klassische oder moderne Ballade, ein kürzerer dialogisch-szenischer Text, z.B. eine Sequenz aus einer Fernsehserie; in der Klassenstufe 8 einige kürzere Erzählungen verschiedener Verfasser und aus verschiedenen literaturhistorischen Epochen, ein trivialer erzählender Text (z.B. Krimi, Illustrierten- oder Zeitschriftenroman), eine längere deutschsprachige Erzählung eines bedeutenden deutschsprachigen Erzählers des 19. Jhs., einige Balladen (darunter je eine von Goethe und Schiller) und ein Hörspiel oder Schauspiel; in der Klassenstufe 9 einige kürzere Erzählungen verschiedener Autoren und aus verschiedenen literaturhistorischen Epochen, eine längere deutschsprachige Erzählung oder Novelle eines bedeutenden deutschsprachigen Erzählers des 19. Jhs., ein längerer erzählender Text oder eine Novelle aus dem 20. Jh., engagierte Lyrik aus verschiedenen literaturgeschichtlichen Epochen (darunter die Nationalhymne), eine Parodie und ein Drama aus der Zeit des Sturm und Dranges oder der Klassik; in der Klassenstufe 10 eine Erzählung oder ein Roman aus der DDR, ein längerer erzählender Text oder eine Novelle aus dem 19. oder 20. Jh., einige motiv- und themengleiche Gedichte, ein Drama aus dem 19. oder 20. Jh.. Sachtexte und Abhandlungen für sprachliche, stilistische und analytische Übungen sollen aus den Medien, aus Protokollen, Verträgen, politischen Kommentaren und Reden, aus Werbetexten und aus dem Schulbuch entnommen werden.

Die literaturdidaktischen Forderungen für die **Mittelstufe des Gymnasiums** lauten: In der Klassenstufe 7 sollen verschiedene kürzere Erzählungen verschiedener Autoren, wahlweise Fabeln, Sagen, Kalendergeschichten, Anekdoten, Natur- und Erlebnisgedichte verschiedener Autoren und aus verschiedenen literaturgeschichtlichen Epochen und ein kürzerer dialogisch-szenischer Text (z.B. eine Sequenz aus einer Fernsehsehsendung) behandelt werden; in der Klassenstufe 8 sollen einige kürzere Erzählungen verschiedener Verfasser und aus verschiedenen literaturhistorischen Epochen, ein trivialer erzählender Text (z.B. Krimi, Illustrierten- oder Zeitschriftenroman), eine längere deutschsprachige Erzählung eines bedeutenden deutschsprachigen Erzählers des 19. Jhs., einige

Balladen (darunter je eine von Goethe und Schiller) und ein Hörspiel oder Schauspiel behandelt werden; in der Klassenstufe 9 sollen einige kürzere Erzählungen verschiedener Autoren und aus verschiedenen literaturgeschichtlichen Epochen, eine längere Erzählung oder eine Novelle eines bedeutenden deutschsprachigen Erzählers des 19. Jhs., ein längerer erzählender Text oder eine Novelle aus dem 20. Jh., engagierte Lyrik aus verschiedenen literaturgeschichtlichen Epochen (darunter die Nationalhymne), eine Parodie und ein Drama eines bedeutenden deutschen Autors des 18./19. Jhs. im Unterricht behandelt werden; in der Klassenstufe 10 sollen eine Erzählung oder ein Roman aus der ehemaligen DDR und ein längerer erzählender Text oder eine Novelle aus dem 19. oder 20, Jh., einige motiv- und themengleiche Gedichte und ein Drama aus dem 20. Jh. behandelt werden. Sachtexte und Abhandlungen für stilistische, analytische und sprachliche Übungen sollen aus den Medien, aus Versuchsanleitungen, aus dem Schulbuch, aus Werbetexten, Verträgen und politischen Reden gewählt werden.

Nicht immer bequeme persönliche Überlegungen aus der Praxis zur Verbesserung der Schulergebnisse (mit einem Schwerpunkt auf dem Bereich Umgang mit Texten und schriftliche Darstellungsqualitäten)

Bevor von den Ministerien, der Wirtschaft, den Lehrerverbänden und der Öffentlichkeit unter dem Eindruck der Ergebnisse der „Pisa-Studie" weitreichende und teure Veränderungen in den allgemeinbildenden Schulsystemen gefordert und begonnen werden, sollte sachlich zuerst geprüft werden, welche Verbesserungen und Reformen in den derzeit bestehenden Schulsystemen notwendig und Erfolg versprechend wären. Denn das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei dieser Studie hat sicher vielfältige Ursachen.

1. Zum einen ist es ein längst zu erwartender Effekt in einem seit zwei Generationen materiell gut versorgten Wohlstandsstaat mit einem engmaschigen Sozialen Netz, das bisher garantiert hat, dass ausgesprochene wirtschaftliche Not selten war. Den meisten deutschen Schülern fehlt das persönliche Erlebnis der Not und dass man sich Anstrengen muss, wenn man an den alltäglichen Errungenschaften der Sozialen Marktwirtschaft teilnehmen möchte (warme Wohnung, gutes Essen, Medien, modische Kleidung, Urlaub, Fahrrad, Moped, Auto, Spielzeug, usw.).

Die Erkenntnis, dass dieser Wohlstand und dieses engmaschige Soziale Netz künftig so einfach nicht mehr erhalten werden können, dass im Rahmen der Globalisierung und der spezifisch deutschen demografischen Veränderungen private Vorsorge und erhöhte persönliche Leistungsbereitschaft und Qualifikationsbemühungen notwendig werden, hat sich bei der heutigen Schülergeneration als Anreiz für verstärkte eigene Bemühungen in der Schule noch nicht allgemein durchgesetzt. Das dürfte auch noch einige Jahre dauern und damit muss die Schule leben. Die heutigen Schüler können sich in der Mehrzahl noch nicht vorstellen, dass sie es künftig vermutlich nicht mehr so leicht wie ihre Eltern haben werden, in relativem Wohlstand zu leben.

Das Beispiel Finnland zeigt, welche eine große Bedeutung eine positive Mentalität innerhalb einer Bevölkerung gegenüber Leistung und Lernen auf die wirtschaftliche Entwicklung und auf den Schulerfolg haben. Finnland ist ein rohstoffarmes Land am Rande der Welthandelsströme und war in der Vergangenheit unterdurchschnittlich wohlhabend im europäischen Vergleich. Aber man hat dort erkannt, dass Leistungs-bereitschaft und der Produktionsfaktor Know-how in Gegenwart und Zukunft eine immer größere Bedeutung haben. Finnland nimmt einen Spitzenplatz bei den volkswirtschaftlichen Wachstumsprognosen für Europa ein, die finnische Firma Nokia ist der weltweit größte Anbieter von mobilen und festen Telekommunikationsnetzen. Vielleicht wäre es als Reaktion auf die deutsche bequeme Wohlstandsmentalität sinnvoll, durch künftig vermehrte volks- und betriebswirtschaftliche Informationen in den Schulen, besonders unter den Aspekten Konkurrenz, (Qualifikation, Weiterbildung, Einsatz und Einkommen, bei den Schülern das Bewusstsein für den Nutzen von Fleiß, Kompetenzen und Leistung noch zu schärfen.

2. Nur kurz sei auf die bekannten zunehmenden pädagogisch relevanten Auffällig-keiten der Jugend wie Zunahme von Kurzzeitkonzentration, Strohfeuerbegeisterung, Sprunghaftigkeit, raschem Interessenwechsel, emotionaler Labilität, Entwicklungs-phasenvorverlagerung verwiesen, Folgen von Reizüberflutung, Medienvielfalt, andauernder Akzeleration, usw. Die Folgen für das Lernverhalten sind hinreichend bekannt und verstärken flüchtiges Lernen und schnelles Vergessen. Diese Entwicklung wird sich nicht umkehren lassen, sie wird sich in der Zukunft eher noch verstärken. Als Gegenmaßnahmen wären u.a. Beschränkungen im Unterricht auf etwas weniger Themen und deren gründlichere Behandlung sinnvoll, damit die Schüler lernen, sich intensiver mit bestimmten Themen/ Fragen/Problemen zu beschäftigen. Das setzt aber eine Kürzung der Lehrplaninhalte in zumindest einigen Fächern auf wichtige Kernthemen und eine eventuelle Ausweitung der Freiräume für Ergänzungsthemen bei langfristig günstigen Unterrichtsverläufen voraus.

3. Bei zu vielen deutschen Schülern und deren Eltern besteht mehr ein Noten- und Schulartabschluss-Denken als ein Bildungs- und Know-how-Denken. Gute Noten und Abschlüsse auf Gymnasien und Realschulen sind vielen wichtiger als der Grad der tatsächlich erworbenen Bildung, Kenntnisse und Fähigkeiten. Eine Folge davon sind die Zunahme nicht empfohlener Schüler an den weiterführenden Schulen und Schultourismus hin zu Schulen gleicher Stufe aber mit leichter erwerbbaren zufrieden stellenden Noten oder in Landesgrenznähe hin in Bundesländer mit geringeren Anforderungen. Ursachen dafür sind Überlegungen aus dem Bereich des Sozialprestiges und die häufig praktizierte Vorauswahl der Lehrstellenbewerber in Wirtschaft und Verwaltung nach den

vorgelegten Zeugnissen (die Bewerber auf begehrtere Ausbildungsplätze werden häufig zuerst einmal nach der Schulabschlussart und dann nach den erreichten Noten gesiebt). Als Maßnahmen dagegen wären eine allmähliche Änderung der Bewerber-Vorauswahlverfahren in Wirtschaft und Verwaltung hin zur Feststellung der tatsächlich erworbenen Bildung und Kompetenzen, unabhängig an welcher Schulart sie erworben sind, und regelmäßige unangekündigte Vergleichstests über die tatsächlich vermittelten Kompetenzen an den Schulen und innerhalb einer Schule sinnvoll.

4. Eine Vergleichbarkeit der gegebenen Noten für schriftliche Arbeiten wird z.B. in Rheinland-Pfalz derzeit dadurch erschwert, dass es keine ministerielle Anweisung gibt, wie die bei der Korrektur einer Arbeit gegebenen Punkte in Noten umzusetzen sind. Für diese Zurückhaltung der Schulverwaltung wird mit Recht auf die notwendige pädagogische Freiheit vor Ort verwiesen. Aber diese Freiheit kann dazu führen, dass an einer Schule oder zwischen den Schulen verschiedene Systeme der Umsetzung von Punkten in Noten praktiziert werden, also z.B. unterschiedliche Grenzen was noch als ausreichend und nicht mehr ausreichend zu bezeichnen ist und welche Punkte-Bandbreiten den einzelnen Notenstufen zuzuordnen sind.

Eine Orientierungshilfe bezüglich besserer Vergleichbarkeit der Noten trotz pädagogischer Freiheit könnte eine allgemeine Empfehlung der obersten Schulbehörde bezüglich der Umsetzung von Punkten in Notenstufen sein, von der aber vor Ort im Einzelfall bei Notwendigkeit abgewichen werden kann. Das am einfachsten zu handhabende und auch gerechteste Umsetzungssystem wäre, etwa gleiche Punkteband-breiten ab ausreichend den entsprechenden Notenstufe 4 bis 1 zuzuordnen, wobei die Bandbreite für die Notenstufe 1 schmaler sein kann, da die Beurteilung 1+ in der Praxis kaum Bedeutung hat. Entsprechend könnte die Bandbreite für die Notenstufe 6 schmaler als für die Notenstufe 5 sein, weil die Note 6- ebenfalls kaum reale Bedeutung hat.

5. Es ist zu beobachten, dass bei vielen ausländischen Schülern bzw. bei Schülern von Eltern, die erst seit kurzem in Deutschland leben, die deutsche Sprache weniger den Stellenwert einer Leitsprache als vielmehr nur den einer notwendigen Verständigungssprache hat und dass zu Hause weiterhin die ursprüngliche Herkunftssprache und auch Herkunftskultur ernsthaft gepflegt wird. Das ist nicht zu kritisieren, behindert aber natürlich den Erwerb vertiefter Sprachkompetenzen und den anspruchsvollen Umgang mit deutschen Texten, zumal diese Schüler nach ihren eigenen Aussagen häufig weder in ihrer ausländischen Herkunftssprache noch in Deutsch besonders sicher sind. Bei solchen Familien und Schülern dürfte ein Umdenken nur allmählich zu erwarten sein. Hier wäre Förderunterricht in deutscher Sprache schon ab der Grundschule über die ganze Schulzeit hin sinnvoll.

6. Zusätzlich zur Ausweitung von Ganztagesschulen mit dem erhofften Nutzen eines längeren und betreuten Lernens, sollte die Unterrichtsbetreuung an den Halbtagesschulen optimiert werden. Dazu gehörte Folgendes:
a) Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte, um den Dauerunterrichtsausfall zu beheben und die Schülerzahlen pro Klasse zu verringern.

b) Eine flexiblere Verlagerung von Veranstaltungen zur Fort- und Weiterbildung der Lehrer auf die Nachmittage, Wochenenden und die Ferien, damit dadurch möglichst wenig Unterricht ausfällt. Es dürfte zusätzlich eine Kostenersparnis bedeuten, wenn nur die Referenten zu regionalen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen von weither anreisen.

c) Eine flexiblere Verlagerung der Berufspraktika in der Sekundarstufe I auf die Nachmittage, Wochenenden und Ferien. Es ist z.B. möglich, dass Schüler über 1 bis 2 Jahre hin zeitlich flexibel berufspraktische Erfahrungen im Zeitwert von mindestens 70 Stunden in freier Auswahl sammeln, darüber Bescheinigungen vorlegen und dazu eine Facharbeit schreiben. Dadurch würde der bisher übliche 2-wöchige Unterrichtsausfall für die betreffenden Schüler und weitere Vertretungen für die betreuenden Lehrer wegfallen.

d) Eine Reduzierung von mehrstündigen Unterrichtsgängen/-fahrten zu Gedenkstätten, Betrieben, Banken, Versicherungen, naturkundlichen und kulturellen Veranstaltungen, sozialen Einrichtungen usw. und von sonstigen sozialen Veranstaltungen im Klassenverband an Vormittagen, ihre vermehrte Verlagerung auf die Nachmittage und Wochenenden und dafür vermehrte Einladungen von Vertretern aus wirtschaftlichen, sozialen, naturkundlichen und kulturellen Bereichen zu spezifischen Gesprächs- und Informationsstunden in die Schulen.

7. Den Schülern von heute begegnet zu Hause eine erhebliche Vielfalt von Printmedien und visuellen Medien. Sie gehen notgedrungen bei der Sichtung und Verarbeitung dieser täglichen Medienvielfalt immer oberflächlicher vor. Printmedien vom Illustriertencharakter erfordern weniger Mühe beim Sichten und Verarbeiten als Buchmedien, visuelle Medien wieder weniger Mühe als Medien vom Illustriertencharakter. Der Schüler von heute greift deswegen immer häufiger zu visuellen Medien und merkt sich immer weniger Einzelheiten. Bei der Gestaltung von Schulbüchern geht der Trend immer mehr zu umfangreichen Formen des Illustriertencharakters und entsprechend oberflächlich sichtend geht der Schüler bei der Lektüre vieler heutiger Schulbücher vor. Er blättert, überfliegt, liest mal hier und dort etwas, nimmt inhaltliche Eindrücke auf, bemüht sich aber weniger um das konzentrierte Erfassen der inhaltlichen Kernstrukturen der behandelten Texte/Abhandlungen.

Und prinzipiell nimmt das Lesen in der Freizeit allgemein ab, das die Folgen solches flüchtigen Überfliegens wieder kompensieren könnte. Mehr freiwillige Lektüre anspruchsvollerer Texte in der Freizeit kann die Schule nur schwer fordern. Aber um die heutigen Schüler daran zu gewöhnen, die in der Schule behandelten Texte gründlicher zu lesen, zu analysieren, zu strukturieren und ihre Kernaussagen besser zu behalten, sollten die künftigen Schulbücher erheblich gestraffter gestaltet werden, es sollte sich inhaltlich mehr auf Wesentliches beschränkt, die Bilderflut sollte reduziert und die wesentlichen Textinhalte optisch besser strukturiert werden. Solche „abgespeckten" Bücher wären erst dann wirklich intensive Arbeitsbücher und deren niedrigere Preise wären zusätzlich für die Eltern eine finanzielle Erleichterung.

8. Anteil an der Schwäche deutscher Schüler im Umgang mit Texten und im schriftlichen Ausdruck könnten auch die vor Ort mögliche Reduktion schriftlicher Ausarbeitungen in den sogen. Nebenfächern und zu häufig im Unterricht eingesetzte sogen. Lückentexte haben. Wer häufig nur mündlich wiederzugeben braucht und nur Bruchstücke ergänzen muss, wird weniger geübt im schriftlichen Auswerten und in eigenen schriftlichen Darstellungen werden. Vereinfacht kann man formuliert: Den Umgang mit Texten lernt man nur durch den Umgang mit Texten und schreiben lernt man nur durch schreiben. Und das kann man nicht nur im Fach Deutsch und in den anderen sprachlichen Fächern üben und lernen.

Es wäre daher sicher nützlich, wenn in allen Fächern, auch in den naturwissenschaftlichen Fächern, häufiger schriftliche Analysen, Beschreibungen, Zusammenfassungen usw. geübt würden. Schriftliche Ausarbeitungen im Unterricht und schriftliche Hausaufgaben in möglichst vielen Fächern werden in vertretbarem Umfang an Bedeutung gewinnen müssen, auch wenn die Schüler darüber nicht erfreut sein werden.

9. Die Unterrichtspraxis und Kommentare zur Pisa-Studie haben gezeigt, dass deutsche Schüler häufig nur für die nächste schriftliche Arbeit/Hausaufgabenkontrolle lernen und dann bald wieder das Erlernte vergessen. Daran hat neben dem unter Punkt 3 erwähnten Notendenken, der Informationsüberflutung und der Überfrachtung verschiedener Stoffpläne vielleicht auch die Schulordnung schuld, die den Umfang für eine Hausaufgabenüberprüfung auf höchstens 2 Unterrichtsstunden beschränkt und die sogen. Halbjahrestests in den Nebenfächern nur als fakultative Möglichkeit vorsieht.

Eine Ausdehnung des Stoffes schriftlicher Hausaufgabenüberprüfungen auf die Hausaufgaben der letzten 3 Stunden erschiene anspruchsvoller. Zusätzlich müsste mehr Zeit für regelmäßige Wiederholungen in allen Fächern zur Verfugung stehen. In allen Nebenfächern sollte pro Halbjahr 1 sogen. Halbjahrestest über den Stoff von bis zu 10 Stunden geschrieben werden. Auch das zwingt Schüler und Lehrer in den sogen. Nebenfächern zu häufig ungeliebten, aber notwendigen Wiederholungen.

10. Das Verständnis vom zunehmenden Stellenwert von Kommunikation und damit von Sprache in Wirtschaft, Verwaltung, Beruf, Politik, Medien und Alltagsleben sollte in der Schule gestärkt werden. Die Schüler sollten noch mehr erkennen, dass Sprache nicht nur Verständigungsmittel, Zugangsschlüssel zur geisteswissenschaftlichen Bildung und gefährliches rhetorisches Machtmittel für kleine und große Meinungsführer darstellt, sondern dass Sprache in der künftigen modernen Kommunikations- und Dienstleistungsgesellschaft ein zunehmend bedeutsames berufliches Instrument für jeden Einzelnen sein wird. Der Anteil der Beschäftigten im verarbeitenden Gewerbe wird weiter kontinuierlich abnehmen, dafür der Anteil der Beschäftigten im Dienstleistungssektor ständig zunehmen. Dort ist aber Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit, geübter mündlicher und schriftlicher Ausdruck, das Erfassen von Kerninhalten und Kernaussagen wichtig oder sogar von

zentraler Bedeutung. Damit den Schülern diese Entwicklungstendenzen und Zusammenhänge noch bewusster und bedeutsamer werden, sollte in möglichst allen Fächern noch mehr auf die Qualität der schriftlichen und mündlichen Äußerungen Wert gelegt und Erfolge in dieser Richtung noch mehr honoriert werden.

11. Noch nicht umfangreich genug bekommen die Schüler über die Noten honoriert, wie sie etwas darstellen und beantworten. Zumindest in der rheinland-pfälzischen Schulordnung bzw. in den Empfehlungen der ADD an die Schulen fehlen ausführliche Hinweise und Vorschläge für die Bewertung von schriftlichen Arbeiten außerhalb des Faches Deutsch über Richtiges und Falsches hinaus bezüglich guter Darstellungsweise und der Originalität der Antworten. Denn eine gut gegliederte, saubere und fehlerfreie Darstellung, eine eigenständige und verständliche Ausdrucksweise, mitgeteilte eigenständige Gedanken, die eigenständige Wiedergabe des Wesentlichen sind ebenso Zeichen von guter geistiger Leistung wie die inhaltlich richtige Beantwortung von Fragen. Sich in allen Fächern um solche zusätzlichen Qualitäten in schriftlichen Arbeiten (Klassenarbeiten, Tests, Arbeitsaufgaben) zu bemühen, bringt den Schülern derzeit noch zu wenig sichtbare Vorteile in den Noten und damit Motivations-Argumente. „Hauptsache, die Antwort ist inhaltlich richtig, die Form und mein Ausdruck sind doch egal", hört man immer wieder von Schülerseite. Im Grunde stecken hinter solch einer Bemerkung Bequemlichkeit, Desinteresse an guter schriftlicher Darstellung oder ein kurzsichtiges Vereinfachungs- und Gleichmachereidenken. Aber eine schriftliche Arbeit, die in den Antworten zusätzlich zum reinen Bemühen um Richtigkeit auch noch Bemühen um gute Darstellungsweise und eigenständige Gedanken erkennen lässt, ist besser als eine Arbeit, die zwar die gleiche Richtigkeit enthält, aber darüber hinaus keine weiteren Bemühungen erkennen lässt. Bezüglich dieses Honorierens von Qualitäten über die rein inhaltliche Richtigkeit hinaus fehlen den Schulen noch ausgeweitete Empfehlungen „von oben" für möglichst viele Fächer, solche zusätzlichen Qualitäten in die Noten einfließen zu lassen, auch wenn dadurch die Beurteilungen für die Lehrer etwas schwerer werden.

12. Am Schluss noch ein Hinweis auf eine mögliche übersehene Ursache für unbe-friedigenden Lernergebnisse deutscher Schüler, nämlich der Hinweis auf die in den letzten Jahren in guter Absicht begonnenen, aber teilweise falsch verstandenen Bemühungen um bessere Lehr- und Lernmethoden. Diese wollen das Lehren und Lernen verbessern und mehr Bereitschaft am Erwerb von Bildung und Wissen wecken. Von kritischer Seite wurde dafür der ironische Begriff „Spaßschule" benutzt, aber nicht wenige Eltern und Schüler haben diesen Begriff insgeheim wörtlich genommen und gehofft, man brauche überwiegend nur noch das zu lernen, was individuell Spaß mache oder was so vermittelt würde, dass man Spaß empfinde es zu lernen. Einer solchen ,,müheärmeren, erleichternden" Einstellung begegnet man in den letzten Jahren im Schulalltag zunehmend. Das überfordert aber die Möglichkeiten des neuen Methodenansatzes. Vor jedem Erfolg steht die Mühe, die kann keine Methode abnehmen. Das gilt für den Beruf, den Sport und auch für die Schule. Es geht darum, dass man Wege findet, sich gern zu mühen, also gerne zu lernen und Wissen zu erwerben. Den Wettlauf mit dem „Spaß haben" haben schon längst die Unterhaltungsmedien und die Unterhaltungsindustrie gewonnen. Da kann keine Schule und keine Methode mithalten.

Man sollte deswegen in der Schule wieder mehr an die Notwendigkeit sich zu mühen erinnern. Wenn man etwas gelernt hat, wenn man Bildung und Wissen erworben hat, dann nutzt das für das spätere Leben, das steigert das Selbstwertgefühl, das macht zufrieden, das macht Freude, das macht neugierig auf weiteres Wissen und das wiederum macht bereit weiter zu lernen. Diese Einsichten sollten den Schülern vermittelt werden. Dann werden die Schulergebnisse auch wieder besser.

Verfasst von Helmut Wurm, Betzdorf
Veröffentlicht in: Realschule in Rheinland-Pfalz, Heft 2, 2002, S. 12 - 15

Anregung für neue Formen bei der Gestaltung schriftlicher Leistungsfeststellungen und Mitbeteiligung von Schülern (Version I)

I. Allgemeine Einbettung

Wir Deutsche haben es in unserer Geschichte oft schwer mit uns selber gehabt. Ich meine hier eine gewisse Neigung zu ideologisieren, idealisieren, polarisieren, reformieren, theoretisieren, zu retten, zu bekämpfen, zu revolutionieren... Uns fehlte etwas Geduldigkeit, Verständnis, Evolutionsbereitschaft, Pragmatismus, Toleranz, ausgewogener Fortschritt, Stetigkeit, Selbstkritik, Selbstreflexion...

In unserer Geschichte glichen Reformen manchmal kleinen Revolutionen, Reformer wurden zu begeisterten Reformpredigern, Bewahrer zu Betonköpfen, Neuerer zu übersteigerten Entrümplern... Viele vernünftig begonnene Entwicklungen gingen weiter, als ausgewogen gewesen wäre... Gegenbewegung führten oft wieder mehr zurück als notwendig... Hin und her schlug bei uns das Pendel oft weiter aus als notwendig.

Das gilt auch manchmal für die modernen Schul-Diskussionen und die Veränderungen in der Schullandschaft. Ich erinnere mich noch daran, wie mancher Referent über neue Wege und Methoden zum begeisterten, überzogenen Reformprediger wurde, wie Neuerungen über das Ziel hinaus schossen und dann wieder zurück genommen werden mussten (z. B. bei den Themen Mengenlehre, Sprachlabor, Überall-PC-Einsatz, Liberalisierung des Lernens), wie junge Lehrer manchmal verächtlich auf die Alten herabsahen und wie manche Kollegien in Veraltete und Fortschrittliche auseinander dividiert wurden.

Aber auch beim Lernen und im Schulwesen gilt die Erfahrung „Bewährtes erhalten und sich Neuem öffnen". Und letztlich gilt keine Lehre, keine theoretische Ideologie, sondern nur das, was dem Schüler in seiner Entwicklung und seiner Vorbereitung für das Leben am besten nützt. Und das kann sowohl traditionell Bewährtes und notwendig Neues sein.

Und weiter gilt, dass jeder Schüler und auch Lehrer ein eigenständiges Individuum mit eigenen Merkmalen ist, auf die man in der Schule Rücksicht nehmen muss. Man darf nicht Schüler und Lehrer nach einer Schablone steuern und notwendige Veränderungen/Neuerungen wie auf einem Kasernenhof mit Rekruten umsetzen wollen. Schule benötigt bei Schülern und Lehrern einen ausgewogenen, klugen und feinfühligen Individualismus. Normierung ist für optimale Erziehung und optimale Lehre hinderlich.

Ich möchte das an einem Beispiel aus einem anderen Bereich veranschaulichen. Seit Beginn des 20. Jhs. suchte man von Seiten der Ernährungswissenschaft nach der richtigen optimalen Ernährung und den richtigen Ernährungs-Empfehlungen für die Bevölkerung. Zuerst empfahl man für alle einen möglichst hohen Konsum an tierischem Eiweiß (das Maß gilt heute als über-höht), dann forderte man für alle eine hohe Mineralstoffzufuhr (die im Übermaß den Körper belasten kann), dann für alle eine möglichst hohen Vitaminzufuhr (die optimalen Mengen-Empfehlungen sind mittlerweile wieder reduziert). Aus US-Sporternährung kam dann die Er-kenntnis, dass jeder Sportler und Mensch einen individuellen Stoffwechsel hat und dass man für sportliche Hochleistungen jedem die Ernährung empfehlen muss, die seinem Stoffwechsel-typ entspricht, also dem einen mehr, dem anderen weniger Eiweiß, Mineralstoffe, Vitamine. Das Ziel ist die optimale Leistung und nicht der Sieg oder die Niederlage einer bestimmten pauschalisierenden Ernährungsempfehlung.

Lassen Sie mich das auf das Beispiel der Schul-Reform-Diskussion etwas übertragen. Es geht letztlich nicht um ein gegliedertes oder vereinheitlichtes Schulwesen, es geht letztlich nicht darum, dass sich eine Schultheorie flächendeckend durchsetzt, es geht letztlich darum, dass jeder einzelne Schüler optimal gefördert und vorbereitet wird. Das ist gleichermaßen in einem gegliederten wie in einem ungegliederten Schulwesen durch innere Differenzierungen möglich. Individualisierung des Lehrens und Lernens ist das Ziel, nach dem sich der Lehrer orientieren muss, dem er sich aber nur allmählich durch Erfahrung annähern kann.

Kluge Individualisierung gegenüber den Lehrern ist aber auch der Weg, wenn man neue Wege und Methoden in das Schulwesen einführen möchte. Wenn z. B. in einem Kollegium selbstbewusste, jüngere Kollegen (manchmal kann man von Reformwütigen sprechen) die älteren Kollegen geringschätzig beurteilen und prinzipiell alle älteren Methoden abwerten, dann ist oft die Folge, dass ältere

Kollege bockig werden, Veränderungen ignorieren oder sich ihnen entgegenstemmen und somit den Bemühungen um eine Reformbereitschaft aus Überzeugung verloren gehen. Man sollte bei Reformbemühungen manchen Kollegen Zeit lassen, man sollte ihnen Anerkennung für das Geleistete auch mit den älteren Methoden signalisieren und sie schrittweise ermuntern, auch einmal etwas Neues zu probieren. Dann kann man Erstaunliches erleben, wenn die ersten Hemmschwellen überwunden sind.

Ebenfalls nicht richtig fand ich es, wenn eifrige Methodenreformer versuchten, neue Anhänger mit der Verlockung zu werben (man sollte besser Mitläufer sagen), durch diese neue Methoden würden die Lehrer viel Zeit und Kraft sparen. Das ist ein flaches Werbemodul. Das ist nicht das Hauptziel neuer Methoden. Die meisten Lehrer haben beruflich immer noch viele Vorteile, was den Zeitbedarf und die Zeiteinteilung betrifft. Neue Methoden sind letztlich für die Schüler da. Wenn dabei auch Entlastungen für die Lehrer heraus kommen, sollte man das dankbar hinnehmen und die eingesparte Kraft und Zeit für andere pädagogische Aufgaben nutzen, aber nicht laut vernehmbar die Vorteile für den Lehrerstand herausstreichen.

Man muss aber auch Bewährtes, also bewährte traditionelle Methoden, beibehalten und nicht generell als veraltet abstempeln. Guter Frontalunterricht und guter Lehrervortrag üben das Zuhören und bringen den Schülern komprimiert und schnell neue Einsichten. Jede Einseitigkeit trägt die Gefahr von Gegen-Einseitigkeit mit sich. Und hin und her verunsichert und beunruhigt das Lehren und Lernen.

Individualisierung bei neuen Methoden gilt aber auch für die Schüler. Man darf nicht den Schülern wie ein angebliches Heil ein neues Methodensystem wie eine Schablone überstülpen wollen. Ich habe mehrfach erlebt, wie Schülern ständige Gruppenarbeit, ständiges Abarbeiten von Fragenkärtchen allmählich richtig leid wurden und die kritisierten, dass sie beim Lernen zu sehr alleine gelassen würden. Nur bei den Tests würden manche Lehrer aktiv. Sie hätten gerne wieder einen guten Lehrervortrag, eine straffe Frontalunterrichtsstunde, interessante Unterrichtsgespräche und persönliche Erklärungshilfen durch den Lehrer.

Ich habe dann auf solche Wünsche Rücksicht genommen, habe durch innere Differenzierung versucht, einzelne Schüler beim Lernen „an die Hand zu nehmen", anderen im Lehrer-Schüler-Gespräch zu helfen, gute Lehrervortrags-Stunden zu halten und straffen Frontalunterricht mit Gruppenarbeit abzuwechseln. Wenn dann daneben von anderen gleichzeitig der Wunsch nach Gruppenarbeit geäußert wurde, habe ich auch diesen gleichzeitig unterschiedlichen Wünschen Rechnung zu tragen versucht (zuletzt hatte ich dafür einen eigenen Gruppenarbeitsraum eingerichtet, in dem 12 Schüler in Vierer-Gruppen selbständig arbeiten konnten). Das alles war anstrengend und hat mich nicht entlastet, aber es hat den Unterricht hoffentlich Nutzen bringend differenziert.

Neue Ideen und Differenzierungen sind an den verschiedensten Stellen und Gelegenheiten im Schulwesen umsetzbar. Eine Möglichkeit, bei der ich leider ein Einzelgänger war, waren Differenzierungsangebote im Bereich schriftlicher Überprüfungen. Dazu möchte ich nachfolgend ausführlicher Stellung nehmen.

II. Einige Anregungen zu erweiterten Formen schriftlicher Leistungsfeststellungen

Nach meiner Erfahrung und Überzeugung kann es bei hohen Anforderungen (und denen unterliegen die Schüler im globalen Wettbewerb) langfristig/durchgängig keine „Wohlfühlschule" oder sogar „Spaßschule" geben. Es ist manchmal eine Erfahrung bei den jungen Altersstufen, dass die Schüler täglich noch gern zur Schule gehen. Mit zunehmendem Alter, mit zunehmenden Anforderungen und mit zunehmenden außerschulischen interessanten Angeboten nimmt diese Freude bei den meisten ab. Wenn Schüler der älteren Jahrgänge Neues zu lernen bereit sind, wenn sie die Schulbildung als notwendig für ihr späteres Leben ansehen und wenn sie den Lehrern bescheinigen, dass sie das meist mühevolle und zeitraubende Lernen „menschlich" zu gestalten versuchen, dann sollte eine Schule damit zufrieden sein. Weiter gehende Hoffnungen und Zielsetzungen enden meistens langfristig in einer gewissen Ernüchterung.

Bezüglich Schulformen, Differenzierungen und Lehr- und Lernmethoden gibt es mittlerweile eine Fülle von Ideen, Vorschlägen, Anregungen, erprobten Formen und auch Enttäuschungen. Wer heutzutage nach einem Neuland innerhalb der Erziehungswissenschaften sucht, wird am ehesten im

Bereich der Gestaltung schriftlicher Tests/Klassenarbeiten/Prüfungsarbeiten solches relative Neuland finden. Hier gibt es noch Reform-Nachholbedarf. Dazu hat es bisher keinen so intensivem Ideenaustausch und keine so intensive Umsetzungen in der Schulpraxis gegeben. Dabei wäre im schriftlichen Prüfungswesen noch manches so zu gestalten, dass Lernen/Schule schülerfreundlicher und weniger belastend würde.

Die nachfolgenden Vorschläge sollen nicht die bisherigen Formen radikal ersetzen, weil diese veraltet oder schlecht wären, sondern sie wollen die traditionellen Formen der schriftlichen Leistungsfeststellung ergänzen und bereichern. Nicht alles, was früher galt, ist stets veraltet und schlecht und muss in einer Art pädagogischem Kehraus durch andere Formen ersetzt werden.

1. Viele Schüler haben oft Angst vor schriftlichen Leistungsfeststellungen jeglicher Art. Sie kommen dann schon angespannt, schlecht ausgeruht, unsicher oder verkrampft in die Schule, besonders wenn es sich um größere, wichtige Arbeiten handelt, von denen viel abhängt. Diese Angst/Verkrampfung kann den Erfolg mindern, obwohl der Schüler eigentlich relativ gut vorbereitet ist. Es gibt nun einen Weg, diese Angst etwas zu mindern. Wenn Lehrer bereits sind, die Mühe auf sich zu nehmen, eine Klassenarbeit im Jahr oder einen größeren Test im Jahr mehr als vorgeschrieben zu schreiben und den Schülern freistellen, eine dieser Note am Jahresende streichen zu lassen, dann ist ein wenig Druck vom Schüler genommen, unbedingt Erfolg haben zu müssen. Dieses Mehr an Korrekturarbeit sollte ein engagierter Lehrer für die Schüler aufbringen.

2. Beliebt sind standardisierte Testfragen, bei denen nur ein Wort oder Satz eingefügt werden muss. Hauptsächlich in den sog. Nebenfächern, aber auch in den Klassenarbeiten in Sprachen bestehen Teile der Aufgaben oft in solchen standardisierten Frageteilen. Das sollte man durch die Gewohnheit ersetzen, dass Schüler möglichst immer (auch in schriftlichen Hausaufgaben-kontrollen) in Sätzen antworten sollen. Jede gute Unterrichtsstunde und jede gute schriftliche Leistungsfeststellung in den Nicht-Deutsch-Fächern mit der Pflicht in Sätzen zu antworten, helfen dem Fach Deutsch. Jede gute Fachstunde ist auch eine Deutschstunde und jede gute Leistungsfeststellung ist auch eine Leistungsfeststellung in Deutsch. Ich habe deswegen nach vorheriger Ankündigung denjenigen Schülern, die sich bei Formulierung und Umfang ihrer Antworten besondere Mühe gegeben haben, eine bis zu einer halben Note bessere Bewertung erteilt. Gute sprachliche Darstellungen und Erklärungen in einer Überprüfung sind auch eine Schülerleistung, die Anerkennung verdient. In einer Zeit, wo Sprache immer bruchstückhafter wird, kann man nicht durch Strafen, sondern nur durch Belohnungen das Bemühen um gutes Deutsch fördern. Schüler werden das später anerkennen, wenn sie den Nutzen guter Ausdrucksweise im Beruf erfahren.

3. Es ist mittlerweile Brauch, dass immer mehr Schüler im Internet sich über Themen und mögliche Fragen bei schriftlichen Überprüfungen informieren. Das wird weiter zunehmen. Es ist das Beste, die Schule und ihre Lehrer springen auf diesen Zug auf. Damit ist gemeint, dass die Lehrer möglichst nie dieselben schriftlichen Arbeiten bei Leistungsfeststellungen stellen sollen. Es entsteht so rasch eine Vielfalt von an dieser Schule den Schülern vorgelegten Aufgaben-paketen. Diese könnte man auf einer Schulhomepage sammeln und den Schülern mitteilen, wenn sie die dortigen Fragen als Vorbereitung für Leistungsfeststellungen gut durcharbeiten, sie dann gut vorbereitet wären, denn zumindest ein Teil der Fragen der nächsten Arbeit würde aus diesem Fragentopf entnommen. Ich habe in den letzten Jahren meine Arbeiten der letzten 25 Jahre auf eine CD gespeichert und den Klassen zur Verfügung gestellt habe. Es handelte sich um eine lange Auflistung und man musste schon längere Zeit aufwenden, um dieses dicke Paket von Fragen durchzuarbeiten. Die Schüler waren dann ungewollt gezwungen, im Buch und den eigenen Aufzeichnungen nachzulesen und Formulierungen zu üben. Aus diesem Fragentopf habe ich etwa die Hälfte der Fragen genommen, die andere Hälfte wurde jedes Mal neu entworfen.

4. Schüler haben mit Recht in der Regel das Empfinden, dass sie den Inhalten der schriftlichen Leistungsüberprüfungen ausgeliefert sind. Das kann man etwas abmildern, wenn die Schüler an den Inhalten und der Korrektur mit beteiligt werden. Dazu gibt es zwei Wege:

4.1. Man kann die Klasse/Lerngruppe an der inhaltlichen Erstellung der Fragen beteiligen. Man kann dann so argumentieren, dass etwa die Hälfte der zu stellenden Fragen entlang dieser Vorschläge formuliert würde. Frage-Vorschläge kann man folgendermaßen sammeln:

a) Ich habe manchmal als Hausaufgabe vor einer schriftlichen Überprüfung auf gegeben, dass jeder Schüler 10 Fragen zu den behandelten Inhalten entwirft und mit abgibt. Danach orientiert habe ich dann etwa die Hälfte der Aufgaben gestaltet.

b) Häufiger habe ich in der letzten Unterrichtsstunde vor der Arbeit die Klasse in Kleingruppen aufgeteilt und jede Gruppe gebeten, mir 10 -15 Fragen zu entwerfen. Gleichzeitig stand ich den Gruppen für eventuelle inhaltliche Erklärungen zum Stoff zur Verfügung. Dann habe ich diese Frage berücksichtigt. Direkt übernehmen konnte ich die Minderzahl der Fragen nicht, denn Schüler können Fragen meistens noch nicht ausgereift formulieren.

4.2. Ich habe den Schülern die Beteiligung an der Korrektur der Ergebnisse angeboten. Auch dazu gibt es zwei Möglichkeiten:

a) Man verteilt die geschriebenen Arbeiten nach dem Zufallsprinzip an jeweils andere Schüler und bittet diese um eine Vorkorrektur. Als Voraussetzung dafür dürfen außer einem farbigen Stift – aber nicht Rotstift – und eventuell dem Buch keinerlei Gegenstände auf den Tischen liegen. Man sollte vorher die richtigen Ergebnisse dem Inhalt nach (nicht der Formulierung nach!) genannt oder besser an die Tafel geschrieben haben. Jeder Schüler korrigiert nun die Arbeit vor und schreibt den Notenvorschlag und seinen Namen unter die Arbeit. Der Lehrer muss dann die Endkorrektur vornehmen. Manchmal habe ich tatsächlich Korrekturen und Noten so übernehmen können, aber in der Mehrzahl der Fälle wich meine Korrektur von dem Schülervorschlag ab (sowohl zum Positiven und auch zum Negativen) und meine Korrektur und Endnote galten dann. Dieses Verfahren geht aber nur in überschaubaren kleinen Lerngruppen oder in großen Klassen bei einfachen Arbeiten, wie z. B. Hausaufgabenkontrollen.

Ein juristisches Problem muss allerdings beachtet werden. Ich habe vorher immer gefragt, ob die Lerngruppe/Klasse das so wünscht und ob einzelne Schüler nicht möchten, dass ihre Arbeiten von anderen eingesehen werden. Lehnte eine Lerngruppe dieses Verfahren ab, habe ich das sofort respektiert. Wenn einzelne Schüler keine Einsicht in ihre Arbeiten wünschten, habe ich diese Arbeiten aussortiert und alleine korrigiert. In der Mehrzahl der Fälle hatten aber bei kleineren/ einfacheren Arbeiten die Lerngruppen/Klassen Freude an diesem Verfahren, oft schlugen sie es von selber vor.

b) Man kann bei größeren Arbeiten versuchen, ein Korrekturteam zusammen zu stellen, das sich in Freistunden/nachmittags in der Schule zusammen mit dem Lehrer zur gemeinsamen Korrektur trifft. Jeder Schüler und der Lehrer erhält dann einige Arbeiten und der Lehrer steht zusätzlich zur Beratung und zu Fragen zur Verfügung. Dieses Verfahren ist schwieriger und seltener umsetzbar, weil einmal geeignete gute Schüler und zum anderen auch für die Mehrarbeit bereite Schüler gefunden werden müssen. Dem Lehrer bleibt natürlich wieder die gewissenhafte Endkorrektur.

In meiner Lehramtspraxis gelang dieses Verfahren nur in wenigen Klassen mit deutlich engagierten Schülern. Aber vielleicht lag das auch daran, dass die Mehrzahl der Kollegen anders verfuhr und dieser Weg als fremdartiges Verfahren eingestuft wurde und dadurch Scheu erzeugt wurde.

5. Die meisten schriftliche Überprüfungen sind weitgehend nach demselben Muster aufgebaut: Den Schülern wird eine bestimmte Anzahl von Fragen gestellt, die sie zu beantworten haben. Haben sie alle beantwortet, wird eine „sehr gute" Leistung bescheinigt, haben sie nicht alle Fragen beantwortet, gibt es Abstufungen hin zu schlechter bis zu ungenügend. Es wird bei der Korrektur einer Arbeit dem sehr guten Schüler also nicht explizit zugestanden, dass er auch einige Lücken haben darf und trotzdem noch als ein Schüler mit sehr guten Kenntnissen/Leistungen beurteilt wird. Wenn man aber selbst bei anerkannten Hochschulprofessoren einige Kenntnislücken in ihrem Fachgebiet suchen und finden kann, dann hat ein Schüler umso mehr das Recht, Kenntnislücken zu haben. Und das sollte bei der Gestaltung einer schriftlichen Über-prüfung berücksichtigt werden.

Hier kann man nun ein anderes Konzept gelegentlich umsetzen. Man legt den Schülern bei der Leistungsüberprüfung einen mäßig „erweiterten" Fragenkatalog vor und gibt ihnen das Recht, einige Frage (bei denen sie sich unsicher fühlen/wo sie den gefürchteten „Black-out" haben/wo sie gerade die gefürchtete Lücke haben) nicht zu berücksichtigen. Wenn die Bandbreite des Fragenkataloges weit genug ist, kann man als Lehrer trotzdem sicher sein, die Kenntnis-Breite des Schülers erfasst zu haben. Man kann solche „erweiterten" Arbeiten" z.B. so gestalten:

5.1. Man stellt eine Auflistung von Fragen mit den jeweils erreichbaren Bewertungspunkten zusammen und gibt an, wie viele erreichte Punkte für eine „sehr gute" Leistung vorgesehen sind (optimal erreichbare Punktezahl). Der Wert der Punkteanzahl für die beste Note liegt also niedriger als die Summe der Punkte der aufgelisteten Fragen (maximal aufgelistete Punkteanzahl).

Die Schüler sollen sich nun durch Streichen einiger Fragen eine individuelle Arbeit zusammenstellen, die innerhalb der erreichbaren optimalen Punktezahl bleibt. Weggestrichene Fragen dürfen nicht mehr beantwortet werden. Man muss den Schülern also eine gewisse Vorlaufzeit geben, sich zu entscheiden (z. B. je nach Umfang der Überprüfung 5 bis 10 Minuten).

5.2. Man kann auch, wenn man sicher sein möchte, wirklich die geforderte Kenntnisbandbreite zu testen, den Schülern einen Pflichtfragen-Teil (Fundamentum) und einen Wahlfragen-Teil (Additum) vorlegen mit der Anweisung, aus dem Additum eine begrenzte Anzahl von Fragen auszuwählen. Auch hier muss die optimal erreichbare Punkteanzahl niedriger sein als die maximal aufgelistete Punkteanzahl. Dieses Modell dürfte bei den Lehrern als das gerechtere gelten.

Nun muss ich auch hier wieder auf juristisches Problem hinweisen. Weil diese beiden Modelle eines „erweiterten" Fragenkataloges nicht offiziell von den übergeordneten Schuldienststellen abgesegnet/empfohlen waren, musste ich mich absichern und habe deswegen die Schüler vor einer schriftlichen Überprüfung gefragt, ob sie nur einen Pflichtfragen-Katalog oder einen der beiden erweiterten Fragenkataloge wünschten. In den allermeisten Fällen wurde der erweiterte Fragenkatalog gewünscht. Ganz selten wurde anfangs ein erweiterter Fragenkatalog, weil noch unbekannt, mehrheitlich nicht gewünscht. In einem Fall haben Eltern dieses Verfahren ausdrücklich nicht gewünscht, weil ihr Kind zu große Schwierigkeiten habe, sich zu entscheiden (die Ursachen dafür waren offensichtlich psychologischer Natur).

Es ist hoffentlich deutlich geworden, dass der Lehrer bei allen diesen Vorschlägen wenig oder nicht von Arbeit entlastet wird. Darum geht es auch nicht. Es geht darum, die Schüler etwas an den Leistungsüberprüfungen mit zu beteiligen und ihnen die Leistungsüberprüfung etwas erträglicher und entgegenkommender zu gestalten. Es geht auch nicht darum, es sei noch einmal betont, traditionelle Formen der Leistungsüberprüfung durch ein neues Schema endlich richtiger Methoden ersetzten zu wollen. Es geht darum, einige, mal öfter oder weniger oft umzusetzende Anregungen für die Differenzierungen vor Ort weiter zugeben.

Helmut Wurm, M.A., M.A.
57518 Betzdorf/Sieg

Anregungen zu einer schülerfreundlicheren Gestaltung von schriftlichen Arbeiten und zur Mitbeteiligung von Schülern (Version II).

Möglichkeiten einer schülerfreundlicheren Schulgestaltung lassen sich in allen schulischen Bereichen praktizieren, auch in der Gestaltung der Aufgaben bei schriftlichen Arbeiten und bei deren Korrektur und Bewertung. Dazu einige Hinweise aus der Praxis, die noch nicht alle ausgereift sind, die aber vom Verfasser alle mehr oder minder häufig praktiziert worden sind.

Modell A: Eine übliche Form, die Fragen zu schriftlichen Arbeiten zu gestalten, ist die Auflistung von Pflichtfragen, zu denen die Schüler Antworten geben sollen. Hinter jeder Frage sollten die Punkte stehen, die der Lehrer bei vollständiger Beantwortung zu vergeben plant, damit sich der Schüler während der Arbeit Fragen mit einer relativ hohen erreichbaren Punktzahl zuerst zur Beantwortung auswählen kann und damit er sich nach der Arbeit eine ungefähre Vorstellung bilden kann, wie seine Arbeit ungefähr ausgefallen sein könnte. Diese Standardform der schriftlichen Fragengestaltung für schriftliche Arbeiten soll hier Modell A genannt werden. Um die Note "sehr gut" zu erreichen, müssen bei dem Modell A möglichst alle Fragen von den Schülern richtig beantwortet werden. Wenn z.B. die richtige Beantwortung aller Fragen 20 Punkte einbringt, dann müsste der Schüler im Normalfall vermutlich 18 oder 19 Punkte erreichen, um eine sehr gute Note (1-) zu bekommen.

Modell B: Das Modell B ist eine Erweiterung des Modells A. Das ausgeteilte Fragenblatt enthält mehr Fragen und mehr erreichbare Punkte, als zur Erlangung der Note "sehr gut" notwendig sind. Der Schüler kann sich also Fragen zur Beantwortung aussuchen und auch Fragen, bei denen er sich nicht sicher fühlt oder die er überhaupt nicht beantworten kann, übergehen. Das ist keine unnötige Erleichterung, wenn die Überzahl der Fragen in einem vertretbaren Rahmen bleibt, z.B. wenn ca. bis zu einem Viertel mehr Fragen gestellt werden, wie zur Erreichung der Note "sehr gut" notwendig sind. Wenn z.B. wieder 20 Punkte für die Note "sehr gut" angesetzt sind, könnten bis zu 30 erreichbare Punkte in allen angebotenen Fragen enthalten sein. Der Schüler muss nur vorher durch Ankreuzen kennzeichnen, welche Fragen er aus den Wahlfragen ausgewählt hat. Mehr als diese vorher ausgewählten Zusatzfragen werden nicht gewertet. Und insgesamt werden nur in diesem Beispiel 20 Punkte als Obergrenze gewertet. Ist also die höchstmögliche angegebene Punktzahl für eine sehr gute Note erreicht, stärken weitere Punktgewinne nur noch das Selbstgefühl des Schülers.

Jeder, der sich an die eigene Schulzeit erinnert, findet Beispiele für Arbeiten, für die er sich recht gut vorbereitet glaubte, bei denen der Lehrer aber unglücklicherweise gerade nach anderen Zusammenhängen und Fakten fragte. Oder nach einer längeren Erkrankung mit Unterrichtsversäumnissen hatte man bei bestimmten Themen Schwierigkeiten, weil man das Versäumte noch nicht ganz nachgeholt oder noch nicht richtig verstanden hatte. Wenn man nur dem gestellten Pflicht-Fragenkorridor ausgeliefert ist, kann das bei den Schülern zu unnötigen Anspannungen und Enttäuschungen führen, denn die vom Lehrer gestellten Fragen beleuchten nicht immer das tatsächliche Wissens-Segment der jeweiligen Schüler, ohne dass die Schüler dabei einen geringen Wissensstand haben müssen.

Im Falle des Modells B kann der Schüler Fragen auslassen und bei anderen Fragen zeigen, was er weiß. Hat er nach seiner Rechnung eine ihn zufrieden stellende Punktzahl erreicht, kann er auch die Arbeit beenden. Es sei den Schülern aus den oben erwähnten Gründen auch gestattet, ein bestimmtes Stoffgebiet bei ihrer Fragenauswahl weitgehend zu meiden.

Einige kritische Erfahrungen mit dem Modell B dürfen aber nicht verschwiegen werden.
- Einige Schüler verlassen sich beim Modell B manchmal darauf, dass sie von dem erweiterten Fragenkatalog vermutlich eine Reihe beantworten können und gehen deswegen etwas oberflächlicher vorbereitet in die Arbeit. Das ist ihr eigenes Risiko. Aus negativen Erfahrungen dürften sie lernen.

- Einige gut vorbereitete, ehrgeizige oder unsichere Schüler wollen sicherheitshalber unbedingt möglichst viele Fragen beantworten und stellen sich deswegen freiwillig unter Beantwortungsstress. Die Folgen können unbemerkte Flüchtigkeiten sein, die sich bei der Beantwortung einstellen.

- Wenn Schüler sich freiwillig ein nur befriedigendes oder sogar nur ausreichendes Ergebnis gesteckt haben und nach der eigenen Bilanz der vermutlich erreichten Punkte dann die Arbeit abbrechen, kann es sein, dass sie ihre Antworten überschätzt haben und in der Korrektur ein schlechteres

Ergebnis erreichen als vermutet. Aber das kann auch bei Arbeiten des Modelltyps A oder C passieren.

- Beim Modell B ist es besonders notwendig, die Schüler davon zu überzeugen, sich zu Beginn der Arbeit erst einmal alle Fragen in Ruhe durchzulesen und dann diejenigen auszuwählen, die sie beantworten möchten. Viele Schüler neigen sonst dazu, bei der Beantwortung der Fragen einfach oben anzufangen und zu sehen, wie weit man in der zur Verfügung stehenden Zeit kommt. Daran muss man bei dem Einsatz des Modells B anfangs arbeiten.

Modell C: Das Modell C ist eine Mischung aus Modell A und B. Der Fragenkatalog besteht aus einem Pflichtteil, dem sich alle Schüler stellen müssen und der nur eine bestimmte maximale Punktzahl erreichen lässt, die aber noch nicht zur Note "sehr gut" oder "gut" ausreicht. Die restlichen noch fehlenden Punkte für eine sehr gute Bewertung kann dann durch die Beantwortung von Fragen aus dem Wahlfragenteil hinzugewonnen werden, wobei die maximal erreichbare Punktzahl aus diesem Wahlfragenteil vorher festgelegt ist. Ist diese maximal erreichbare Punktzahl ausgeschöpft, gehen zusätzlich richtig beantwortete Wahlfragen nicht mehr in die Wertung ein.

Sollen beispielsweise wieder 20 Punkte für eine sehr gute Note gefordert sein, dann könnten maximal 14 Punkte durch Beantwortung der Pflichtfragen und weitere 6 Punkte durch die Beantwortung von Wahlfragen erworben werden. Hier hat der Lehrer mehr die Gewissheit, dass ein von ihm verlangter Grundkanon von Wissen und Anwenden bei den Schülern abgeprüft wird und dass kein Schüler völlig bestimmte Fragenbereiche umgehen kann.

Dieses Modell C ist deswegen am schwersten von allen 3 Modellen zu korrigieren, weil man darauf achten muss, dass zu den gegebenen Antworten aus dem Wahlfragenteil nicht mehr Punkte vergeben werden als maximal vorgesehen. Man sollte den Schülern deswegen empfehlen, Pflichtfragen und Wahlfragen auf getrennten Seiten zu beantworten.

An der Auswahl des jeweiligen Fragen-Modells sollten Lehrer und Schüler gemeinsam beteiligt werden. D.h., der Lehrer sollte zumindest regelmäßig die Schüler fragen, nach welchem Modell sie die nächste Arbeit schreiben wollen. Er sollte dann die Schüler auf die jeweiligen Vor- und Nachteile der 3 Modelle und auf die eventuell mit ihnen verbundenen Risiken hinweisen. Dem Lehrer bleibt es trotzdem unbenommen, manchmal aus wichtigen pädagogischen Gründen von diesen Schülerentscheidungen abzuweichen. Er sollte das dann aber begründen.

Zur Vorbereitung auf die anstehende Arbeit mit dem jeweils gewählten Modell kann man Schüler selber Fragen entwerfen lassen. Eigentlich sollte man in der letzten Stunde vor jeder schriftlichen Arbeit genau die für die Arbeit infrage kommenden Themen mitteilen und Zeit für Wiederholungen und klärende Fragen lassen. Man kann aber auch schon in der vorletzten Stunde die Schüler bitten, in Gruppen mögliche Fragen selber zu entwerfen. Dabei gibt es 2 Möglichkeiten der Sammlung von Schülerfragen:

- Einmal werden alle Schülergruppen gebeten, jeweils so-und-so-viele Fragen aus dem Gesamtbereich des der Arbeit zugrunde liegenden Stoffs zu formulieren, z.B. jede Gruppe soll 30 Fragen erarbeiten. Aus diesen Fragen kann dann der Fachlehrer ihm geeignet erscheinende Fragen auswählen oder durch Umformung bestimmter Fragen eigene Fragen gestalten. Dabei kann es sein, dass die meisten Schülergruppen ähnliche Fragen aus ihnen beliebteren Stoffschwerpunkten wählen und weniger beliebte Stoffteile auslassen. Dem Lehrer ist es natürlich frei gestellt, trotzdem auch völlig eigenständig entworfene Fragen hinzuzufügen.

- Oder jede Schülergruppe bekommt ein Teilgebiet des jeweiligen Stoffgebietes zugewiesen und soll daraus z.B. 10 mögliche Fragen formulieren. Die Summe aller dieser Fragen aus den Stoff-Teilgebieten deckt dann den gesamten Stoffbereich besser ab als im vorherigen Verfahren. Aus dieser Summe von Schülervorschlägen kann dann der Lehrer wieder selber geeignete Fragen auswählen oder eigene Fragen durch Umformung gewinnen und er kann auch wieder eigene Fragen hinzufügen.

Auch an der Vorkorrektur und sogar an der Vorbenotung der geschriebenen Arbeit kann man die Schüler zumindest ab und zu beteiligen Auch dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten der Realisierung.

- Am einfachsten geht das, wenn die Antworten sehr einfach zu beurteilen sind, wenn es sich also hauptsächlich um Worte oder Zahlen als Antworten handelt. Die Schüler müssen dann alles vom Tisch räumen, nur einen Farbstift dürfen sie benutzen. Die einzelnen Arbeiten werden dann an Schüler gegeben, die sie nicht geschrieben haben. Es werden die richtigen Antworten besprochen und mit einem Korrekturzeichen versehen. Nach dieser Korrekturphase bekommt jeder Schüler seine eigene Arbeit zur vorläufigen Kenntnisnahme und Korrekturdurchsicht in die Hand (wieder ohne anderes Schreibgerät als den erlaubten Farbstift). Anschließend sammelt der Lehrer die Arbeiten ein, um seine eigene Korrektur und Benotung vornehmen. Er kann aber auch die korrigierenden Schüler vorher bitten, mit Bleistift nach einem klar vorgegebenen oder von den Schülern selbst erarbeiteten Schema unter jede Arbeit einen jeweiligen Notenvorschlag zu machen.

- Manchmal hat man das Glück, dass sich eine Gruppe im jeweiligen Fachgebiet guter Schüler bereit erklärt, als Team in Freistunden und an Nachmittagen mit dem Fachlehrer auch umfangreichere und schwierigere Arbeiten vorzukorrigieren und vorzubenoten. Auch hier verbleibt dem Fachlehrer die letzte entscheidende Durchsicht und Leistungsbemessung der Arbeiten.

Diese Vor-Korrekturformen und eventuellen Vor-Benotungen durch die Schüler sind aber nur dann einsetzbar, wenn auch alle Schüler diesem Verfahren jeweils zustimmen und keine prinzipiellen Einsprüche von den Erziehungsberechtigten vorliegen. Am besten sollte man in einem Elternbrief zu Schuljahresbeginn auf diese Möglichkeit hinweisen und um prinzipielles Einverständnis bitten. Denn Eltern von schwächeren Schülern scheuen sich manchmal zu erlauben, dass andere Schüler die Arbeiten ihrer Kinder zu sehen bekommen und diese sogar vorkorrigieren dürfen. Andererseits macht diese Mitbeteiligung an der Notenfindung vielen Schülern großen Spaß, auch wenn die eigenen Arbeiten schlecht sind, und macht ihnen vergleichsweise eigene Stärken und Schwächen deutlicher.

(Verfasst und im Unterricht erprobt von Helmut Wurm, Betzdorf)

Die Schule als Betrieb und wie man die Leistungskraft des Schulbetriebs auch ohne größere Investitionen steigern kann – unbequeme Vorschläge aus der Schulpraxis

Die Globalisierung hat alle betrieblichen Schonräume endgültig beseitigt. Jeder Betrieb, was er auch herstellt und anbietet, muss sich jetzt dem rauen Wind des Wettbewerbes stellen. Ungerechtfertigte Idealismen, Etikettenschwindel, veraltete Management-Vorstellungen und Produktionshemmnisse werden jetzt entlarvt.

Alle wohlmeinenden Bildungstheoretiker in den Hochschulen, Schulverwaltungen und Schulen mögen nun nach den begonnenen nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichen zur Kenntnis nehmen, dass die Schulen nicht mehr hauptsächlich der inneren Menschbildung dienen, sondern ebenfalls endgültig zu Betrieben geworden sind, die messbare Ergebnisse vorweisen und sich an den Betriebsergebnissen der anderen im In- und Ausland messen müssen. Das betrifft auch im Schulbetrieb die klassischen Messgrößen der Wirtschaftlichkeit (stehen der Kostenaufwand und das Bildungsergebnis in einem angemessenen Verhältnis zueinander?) und der Produktivität (arbeiten die Schulen in der Unterrichtszeit effizient genug?) und die allgemeinen Rahmenbedingungen der Bildungs-Produktion (sind alle Teile der Schulorganisation und der Schulordnungen wirklich optimal bildungsförderlich?). Und ebenso wie in der freien Wirtschaft erst dann erhöhte Investitionen gefordert werden können, wenn die notwendigen internen Verbesserungen durchgeführt worden sind, sollten im deutschen Schulwesen erst einmal intern die nötigen produktivitätsfördernden Verbesserungsmaßnahmen durchgeführt werden, bevor man illusionistisch als Hauptheilmittel nach mehr Geld ruft.

Und das wären zuerst einmal folgende Maßnahmen:
1. Jede Form von Unterrichtsausfall beim jetzigen Personalstand (sprich Lehrerbestand) muss minimiert werden (man kann über einen produzierenden Betrieb klagen so viel man will, das Schlechteste ist keine Produktion). Dazu gehört, dass Fortbildungen aller Art, Konferenzen und Dienstbesprechungen nicht mehr in die Unterrichtszeit fallen (Lehrer haben nachmittags, an Samstagen und in den Ferien genügend Zeit für Fortbildungen und Konferenzen), dass Schüler bei Lehrermangel nicht mehr vorzeitig nach Hause geschickt werden (man sollte nicht nur ständig vom Methodenziel Freiarbeit reden, sondern Schulen sollen in der Lage sein, regelmäßig sinnvolle Freiarbeit zu gestalten), dass Berufspraktika in einem Zeitraum von 1 bis 2 Jahren in den Ferien absolviert werden können, dass zeitaufwendige Erkundungen bei Behörden und anderen Betrieben möglichst durch Einladungen von Fachvertretern der betreffenden Branchen in die Schule ersetzt werden, dass Klassenfahrten und Seminare möglichst auch Wochenenden und Ferientage einschließen usw.

2. Die innerbetriebliche Leistungskontrolle (also die Leistungsbewertung der Schüler) muss in der Praxis vereinheiticht werden und es muss sichergestellt werden, dass in der Praxis auch alle Qualitätsstufen (also alle Notenstufen) angewandt werden und so die Leistungsbewertungen wirklich auch vergleichbar werden. In dieser Hinsicht besteht innerhalb einer Schule zwischen den Lehrern, zwischen den Schulen und zwischen den Bundesländern von bunter Vielfalt über rein individuelles Ermessen bis hin zu echtem Etikettenschwindel eine erhebliche Bandbreite. Die einen Lehrer arbeiten durch schülerfreundliche Benotung zielstrebig an ihrem Image, dieselbe Leistung wird zwischen verschiedenen Schulen oder verschiedenen Bundesländern unterschiedlich bewertet, die Bandbreiten der Notenstufen sind unterschiedlich, usw. Eine nachprüfbare Leistungskontrolle bedarf klarer Vorgaben bezüglich der Schwelle zwischen mangelhaft und ausreichend und bezüglich der Bandbreiten für die einzelnen Leistungsstufen. Die pädagogische Freiheit der Lehrer darf nicht so weit gehen, dass die Noten nicht mehr vergleichbar sind.

3. Regelmäßig und in möglichst allen Fächern sollten jährlich überregionale Vergleichstest geschrieben/absolviert werden. Sie entsprechen den Untersuchungen der Stiftung Warentest. Diese überbetrieblichen schulischen Qualitätskontrollen (also die landeseinheitlichen bis globalen Vergleichstests) müssen ohne vorherige ministerielle Andeutungen über den Inhaltsbereich und ohne vorherige Übungsphasen an den Schulen durch- geführt werden (manche Testergebnisse wären noch schlechter ausgefallen, wenn wirklich am Morgen vor dem Test für Lehrer und Schüler ein versiegelter Briefumschlag angekommen wäre). Die Stiftung Warentest kündigt auch nicht vorher an, welche Produkte sie in einem Geschäft testen will.

4. In der Praxis berücksichtigt die Leistungsbeurteilung der Lehrer überwiegend nur richtig oder falsch. Das zugehörige Produktdesign (also die äußere Form, die Ausdrucksweise, die Strukturierung, die Rechtschreibung usw.) finden außerhalb des Faches Deutsch wenig Beachtung. Wer aber bei den Schülern generell auch die Qualität der Form und der Darstellung verbessern will, muss Leistungsanreize derart schaffen, dass in allen Fächern das Produktdesign einer Leistung mit in die Beurteilung einfließt. Denn das Design ist auch ein Teil der Produktion. Die Schulverwaltungen sollten Rahmenempfehlungen dazu ausarbeiten.

5. Schule soll hauptsächlich für das Leben vorbereiten. Als Ausdruck dieser Realitätsorientierung muss jede Art einer weiterführenden Schule über die Wirtschafts- und Arbeitswelt orientieren. Dazu gehört unabdingbar, dass auf den Gymnasien regelmäßig Grund- und Leistungskurse in Wirtschaftskunde angeboten werden. Es kann nicht sein, dass an den Hochschulen die meistgewählten Studienfächer wirtschaftswissenschaftliche Fächer sind sind, die Abiturienten über deren Studieninhalte aber nur wenig erfahren haben.

6. Das Leistungsprinzip ist (die einen sagen leider, die anderen begrüßen es) ein Grundprinzip der globalen Produktion. Wenn Schule für das Leben vorbereitet, dann muss sie auch das Leistungsprinzip angemessen übernehmen und angemessen darauf vorbereiten. Kein Betrieb kann es sich langfristig leisten, in seiner Betriebsordnung leistungsaufweichende Passagen zu belassen. Es gibt aber in den Schulordnungen einige solcher Stellen, die dem angemessenen Leistungsgedanken in der Schule nicht förderlich sind, z.B. die Bestimmung, dass schriftliche Hausaufgabenkontrollen nur die Hausaufgaben der letzten zwei Unterrichtsstunden umfassen dürfen. Das führt in der Praxis dazu, dass die Schüler außerhalb der sogen. Klassenarbeiten und größeren Tests meistens nur für 2 Stunden behalten und dann wieder das Gelernte vergessen. An den Schulen muss für längerfristig gelernt und der Stoffrahmen für solche Hausaufgabenkontrollen muss deswegen erweitert werden. Ebenso ist es unter einem angemessenen Leistungsgedanken unverständlich, wenn Schüler am letzten Schultag vor den Ferien keine Klassenarbeiten mehr schreiben dürfen. Müssen sie später als Erwachsene am letzten Tag vor ihrem Urlaub auch weniger arbeiten? An dieser Stelle muss auch vor einer zu großen Erwartung gegenüber geänderten Unterrichtsmethoden gewarnt werden. Solche neuen Methoden sind notwendig und interessant, aber in einer Wohlstandsgesellschaft mit einem eventuell allgemein geminderten Leistungswillen schaffen sie letztlich auch nicht viel mehr Leistung.

7. Im Zusammenhang mit Lernen fürs Leben und Leistungsprinzip in der Schule müssen auch die Übertreibungen kritisch gesehen werden, die sich bei vielen Lehrern wie bei ganzen Schulen aus den Bemühungen ergeben, eine angenehme, familiäre Lernatmosphäre zu schaffen. Jeder in der Betriebshierarchie für das Personalwesen Verantwortliche weiß, dass ein gutes Betriebsklima und eine gute Arbeitsatmosphäre das Produktionsergebnis erhöhen. Aber Anbiederungspädagogik, Streichel- und Kuschelpädagogik nach dem Motto „die Schüler sollen für den Lehrer lernen", weichen das Leistungsprinzip auf. Bei weniger beliebten Lehrern wird dann demonstrativ weniger gelernt. Die Schüler sollen aber für sich und für ihr Leben lernen. Und da gibt es im späteren Berufsleben eben kaum Anbiederungs- und Kuschelchefs, sondern die jeweiligen Arbeiten müssen zuerst einmal aus Pflichtgefühl erledigt werden. Wenn dann noch Freude an der Arbeit hinzukommt, umso besser. Deswegen sollte sich in vielen Schulen mehr um eine freundliche, faire, aber neutralere Lernatmosphäre bemüht werden. Dann ist auch der Schock beim Übergang in das spätere Berufsleben nicht so schwer.

8. Voraussetzung für jede erfolgreiche Produktion ist das Fernhalten von vermeidbaren Störungen und Ablenkungen. Gerade im Lehr- und Lernbereich ist das wichtig. Vor Ort sollte mehr Mut zu Disziplin gezeigt werden. Es kann nicht angehen, wenn wenige Schüler in einer Klasse die tatsächliche Mehrzahl der Lernwilligen behindern. Unverhältnismäßiges Mitgefühl für die wenigen Störenfriede bedeutet Benachteiligung für die anderen. In der Biologie gilt unzweifelhaft, dass 1 fauler Apfel die anderen gesunden anstecken kann. Nur in der Schulpädagogik hofft man oft illusionär auf das Gegenteil. Das Recht auf das Lernen sollte von Eltern lernwilliger Schüler einklagbar sein gegenüber Schülern, die dieses Recht dauerhaft behindern, und gegenüber Schulen, die dieses Recht nicht genügend umsetzen.

9. In welchem Maße die Organisationsform Schule einer betriebswirtschaftlichen Revision bedürftig ist, zeigt u.a auch die Tatsache, dass selbst minderqualifizierte Verwaltungsaufgaben, die in anderen Staaten von Verwaltungsangestellten betreut werden, hierzulande oft von vergleichsweise hochdotierten Akademikern wahrgenommen werden, z.B. wenn die Verwaltung von Schulbüchern und

Schulbibliotheksbeständen an manchen Gymnasien zu dem Aufgabenbereich von Studiendirektoren gehört. Für solche Aufgaben ließen sich neben einfachen Verwaltungsangestellten auch gestresste Lehrkräfte einsetzen, die sich dem alltäglichen „Klassenkampf" nicht mehr gewachsen fühlen, anstatt sie in die Frühpensionierung zu schicken, ganz abgesehen von der Tatsache, dass die aktiven Lehrkräfte sich dann vermehrt wieder ihren eigentlichen Aufgaben, dem Lehren und Erziehen, widmen könnten, anstatt ihre Zeit mit erbsenzählender Verwaltungsarbeit zu vertun. Man denke auch an den erheblichen bürokratischen Aufwand, den allein die Verwaltung der Reformierten Oberstufe bisher erfordert, wobei dieser Verwaltungsaufwand zum realen Bildungsnutzen in keinem rechten Verhältnis steht, weil dieses bisherige elaborierte „Schlupflochsystem" auch vielen Unqualifizierten zur angeblichen Allgemeinen Hochschulreife verhilft. Generell gilt immer noch der Tatbestand, dass Firmen, in denen leitende Angestellte untergeordnete Tätigkeiten solcher Art ausführen, häufig über kurz oder lang sich gezwungen sehen, Insolvenz anzumelden.

10. Typisch für die derzeitige deutsche Schule ist in den Erlassen wie in der Praxis das Bemühen um Förderung der Lernschwächeren und die Vernachlässigung der Förderung der Hoch-begabten. Man hört oft als Erklärung dafür, dass Lernschwache Hilfe benötigten und die Begabten sich selber helfen könnten und angeblich würden. Pädagogisch ist das sicher anerkennenswert, aus betrieblicher Sicht aber grob fahrlässig. Kein guter Betrieb kann es sich langfristig leisten, die einfachen Mitarbeiter bevorzugt zu fördern und die Meister, Ingenieure und Abteilungsleiter ihrem eigenen Fortbildungsehrgeiz zu überlassen. Eine Gesellschaft benötigt gerade die Begabten, denn die ziehen die Wagen der Wirtschaft, die gründen Unternehmen und schaffen Arbeitsplätze. Deutschland muss endlich wieder in breitem Umfang die Begabten und Hochbegabten fördern und die kontraproduktive Angst vor Elitekursen an Schulen, vor Eliteschulen, vor Eliteuniversitäten und vor einer Bildungselite allgemein überwinden.

Erst wenn man solche angesprochenen Änderungen der schulischen Rahmenbedingungen und solche schulbetrieblichen Reformen und Umstrukturierungen ausgeschöpft hat, besteht Anspruch darauf, den Staat in unserer Zeit der knappen Kassen um mehr Geld zu bitten. Es wird Zeit, dass sich die deutschen Schulbetriebe zuerst einmal auf der Basis einer kritischen Selbstanalyse selber helfen.

Letzte Version 2009, damalige Anschriften der Verfasser:

Helmut Wurm M.A.	Dr. Helmut Leimeister	Dr. Manfred Nimax
Realschullehrer	Oberstudienrat	Oberstudienrat
Sonnenweg 16	Eisenweg 50	Eupener Str. 129
57518 Betzdorf	57518 Betzdorf/Sieg	52066 Aachen
	(leider verstorben)	

An die Redaktion der Zeitung **Die Zeit,** Pressehaus, Speersort 1, D-200095 Hamburg

Betrifft: Zusendung eines Beitrages mit der Bitte um Veröffentlichung

Sehr geehrte Redaktion,
wir, die Unterzeichneten haben eine, wie wir meinen, begrün-dete Bitte. Der derzeitige, vornehmlich durch die PISA-Studie ausgelöste Reformaktionismus im deutschen Schulwesen und die Rufe nach mehr Geld in der Hoffnung, darüber die Leistungs-defizite im deutschen Schulwesen zu verringern, übersehen, dass zuerst innere Defizite und innere Bildungshemmnisse im deutschen Schulwesens beseitigt werden müssen, bevor man nach Finanzhilfen rufen sollte. Wir meinen nun, dass ein Hinweis darauf in wissenschaftlich-pädagogischen Zeitschriften wenig Erfolg haben wird. Die führenden Pädagogen in Hochschulen und Schulen sind häufig festgefahrene Ideologen der verschieden-sten Richtungen. Für sachliche, schulbetriebliche Analysen und Konsequenzen haben sie wenig Bereitschaft. Es ist deshalb wichtiger, dass die Öffentlichkeit und die Schulpolitiker der Parteien dafür sensibilisiert werden. Nur durch Druck von außen wird auf rasche innerbetriebliche Reformen im deutschen Schulwesen gehofft werden können. Der mitgesandte Beitrag verweist auf solche notwendigen innerschulischen Reformen, wobei diese Vorschläge nicht immer auf Zustimmung der Be-troffenen hoffen können. Wir bitten Sie deswegen um eine Veröffentlichung in ihrer Zeitung und würden uns über eine möglichst wenig gekürzte Publikation freuen. Zur redaktio-nellen Erleichterung haben wir eine Diskette mit dem Text beigelegt. Senden Sie uns bitte nach der Publikation oder auch im Falle der Ablehnung die Unterlagen wieder zurück. Ein frankierter und adressierter Briefumschlag liegt bei.

Mit freundlichem Gruß

Lehrer, Fächer, Schüler im Spannungsfeld der Pluralitäten und Absichten

Studenten und Lehramtsanwärter beurteilen die Schulsituation häufig nach ihren eigenen subjektiven Erfahrungen als Schüler. Auf die wirkliche Vielfalt der anzutreffenden Bedingungen, auf das tatsächliche Spannungsfeld, in dem Lehrer, Fächer und die Schule zunehmend stehen, bereiten weder Universität, Studienseminare noch einschlägige Informationen ausreichend und anschaulich genug vor. Das nachfolgend skizzierte Spannungsfeld gilt für alle Schulfächer mehr oder minder, besonders gilt es hier auch für das Unterrichtsfach Deutsch.

1. Spannungsfeld Kulturhoheit der Länder und Intentionen des Schulwesens.

Infolge der Kulturhoheit der Länder und der unterschiedlichen Bildungsvorstellungen der Parteien bestehen deutliche Unterschiede in den Landesschulsystemen nach Organisation und Intention der schulischen Bildung, die weitgehend von den vergangenheitlich regierenden Parteien geprägt sind. Diese Unterschiede wirken sich auch bis in das gewünschte Anspruchniveau und in die didaktisch-methodischen Konzeptionen aus. Derzeit ist bezüglich des gewünschten und auch erreichten Wissensniveaus im Mittel ein Gefälle von Süd nach Nord erkennbar, das sich auch in den Lehrbüchern und Abschlüssen niederschlägt. Das betrifft nicht zuletzt das Fach Deutsch, das bezüglich der Lehrinhalte und Methoden ausgesprochen offen für weltanschauliche, ideologische und parteipolitische Diskussionen ist. Daraus ergibt sich folgendes Spannungsfeld für Lehramtskandidaten:

- In welchem Bundesland werde ich eine Stelle finden gegen in welchem Bundesland möchte ich eine Stelle antreten?

- Kulturhoheit des Landes/schulpolitische Vorgaben gegen meine persönliche Einstellung/Überzeugung von Schule und Unterricht.

- Weisungsberechtigung der Schulbehörden gegen Nutzungswünsche meines begrenzten pädagogischen Freiraumes.

Das spiegelt sich in der Diskussion um die Qualität des Abiturs an Gesamtschulen und Gymnasien wieder, ist aber auch sonst feststellbar. Die jeweiligen ideologisch-didaktischen Intentionen (im gegliederten Schulwesen sind die Lerngruppen homogener, man kann sich deswegen besser auf die jeweilige Lerngruppe einstellen und diese in der Gesamtheit möglichst weit fördern; in integrierten Systemen ist außerhalb der äußeren Differenzierungen in Leistungskurse die Begabungsbandbreite der Schüler viel größer, schwächere Schüler wirken zwar bremsend auf den Gesamtlernerfolg, aber infolge innerer Differenzierungen kann das soziale Lernen stärker gewichtet werden) sind nämlich letztlich nicht vergleichbar und gemeinsam erreichbar. Es geht hier um Prioritäten, die verschiedenen Zielbereichen zuzuordnen sind. Das ist deutlich auch im Fach Deutsch zu beobachten. Schüler aus integrierten Systemen sind im Lerngruppenvergleich mit höheren Ebenen des gegliederten Schulwesens im Lernerfolg weniger weit fortschritten bzw. haben zwar ähnliche Themen behandelt, zeigen aber Defizite in der Sicherheit der selbständigen Behandlung/ Darstellung/Durchdringungen von Stoffen und haben die Stoffe weniger gründlich behandelt. Es können deshalb folgende Spannungspole entstehen:

- An welcher Stelle des Schulsystems werde ich eine Stelle finden gegen an welcher Stelle möchte ich unterrichten?
- Soll man das soziale Lernen auf Kosten des Leistungsniveaus stärker gewichten gegen soll man das Leistungsniveau auf Kosten der Lerngruppen stärker gewichten?
- Größere integrierte Systeme fördern das sozialintegrierte Lernen gegen Begabte haben das gleiche Recht auf optimale Förderung wie Wenigbegabte, was nur im nach Leistung/Lernerfolg gegliedertem Schulwesen möglich ist.

Vorschlag für eine Lehrerfortbildung unter dem Thema „Lehrer sind einmal wieder Schüler"

A.1. Meine offiziellen Lehrerfortbildungen haben mir persönlich wenig gebracht. Entweder waren sie wortreich oder inhaltsarm oder sie waren zu theoretisch. Am meisten haben mir die vielen Prüfungssituationen genutzt, denen ich mich im Verlaufe der letzten drei Jahrzehnte durch meine regelmäßigen universitären Fortbildungen und Studien unterziehen musste.
- Wenn ich Referate zu halten hatte, merkte ich, wie nervös man sein kann.
- Wenn ich Hausaufgaben machen musste, merkte ich, wie schwer es ist, auf angenehme Ablenkung zu verzichten.
- Wenn ich selber Klausuren schreiben musste, merkte ich, wie man unter Zeitdruck steht und dass der Professor gerade einige Fragen gestellt hat, auf die man weniger gut vorbereitet ist, und dass andere Fragen, auf die man mehr zu antworten wüsste, leider fehlten.

Mir wurde dann jedes Mal klar, dass man als Lehrer regelmäßig Schüler sein muss, um Schüler besser zu verstehen.

A.2. Mir ist bei meinen universitären Fortbildungen klar geworden, dass man sein Wissen regelmäßig auffrischen und erweitern muss. Man kann sich bezüglich eigener Fortbildung nicht nur auf die Schulbücher verlassen. Und die von der Lehrerfortbildung angebotenen Weiterbildungen schienen mir nicht ausreichend zu sein. Es hat keinen großen Wert, veralteten oder sogar inhaltlich nicht mehr haltbaren Unterrichtsstoff pädagogisch gut aufgearbeitet und methodisch-modern den Schülern zu vermitteln. **Pädagogik-Methodik und vermittelte Bildungsinhalte müssen gleichermaßen aktuell sein.**

B. Um sich besser in die Rolle der Schüler versetzen zu können und um sich gleichzeitig fachlich etwas fortzubilden, mache ich folgenden Vorschlag:
Einmal für 2 Tage das Kollegium zu einer Klasse umzufunktionieren mit jeweils 6 Schulstunden Unterricht pro Tag und mit denselben Pausen und Bedingungen, denen die Schüler unterworfen sind: Also mit Unterrichtsgesprächen, Lehrervorträgen, Referaten, Gruppenarbeiten, Hausaufgaben zum nächsten Tag, HÜ's und jeweils einer Klassenarbeit. Alle Lehrer müssten die 6 Stunden still sitzen und das Reden miteinander, das Malen, das Abschweifen sein lassen. Sie müssten sauber schreiben und würden benotet wie Schüler.

Als Lehrer könnten die 3 Personen der Schulleitung oder interessierte Vertreter der offiziellen Lehrerfortbildung fungieren.

C. Als Ergebnis sollten nicht aus Mitgefühl die Ansprüche an die Schüler gesenkt werden, sondern es sollte das Verständnis für die Schülersituation gesteigert und **die Phantasie motiviert werden, wie man Schülern ohne Minderung der Leistungsansprüche das Leben an der Schule und das Lernen etwas leichter gestalten kann** (z.B. auch, wie man die Möglichkeiten der Leistungsfeststellung etwas vielfältiger, phantasievoller und schülerfreundlichern gestalten kann).

(Vorgeschlagen von Helmut Wurm, Schützenstr. 54, 57518 Betzdorf/Sieg)

Vorschläge zu einer Überarbeitung der Richtlinien und Erläuterungen für Schulwanderungen und Schulfahrten

In eine Überarbeitung der amtlichen Richtlinien über Schulwanderungen und Schulfahrten und in die dazu erscheinenden Erläuterungen sollten mehr als bisher kritische Erfahrungen aus der Praxis einfließen. Der pädagogische Wert und die daraus sich ergebende Notwendigkeit von Schulwanderungen und Schulfahrten wird im folgenden nicht in Frage gestellt, doch sollten idealistisch-übertriebener Erwartungsballast und Begründungsüberfrachtungen abgebaut, die Abgrenzung von Schulwanderungen und Schulfahrten zum modernen Tourismus und zu entsprechenden Veranstaltungen auf Vereinsebene deutlicher gemacht, erziehungswissenschaftliche Spracherschwernisse vermieden, eine nüchterne Bilanz der realen Schulwander- und Schulfahrtenpraxis erstellt und darauf aufbauend die Effektivität der Wander- und Fahrtenpraxis in den Schulen erhöht werden.

Denn es ist ein (bedauerlicher) Tatbestand, dass im Schulalltag häufig Wanderungen und Fahrten weniger begeistert von den verantwortlichen Lehrkräften begonnen, weniger anspruchsvoll geplant, weniger effektiv durchgeführt und im nachhinein als weniger nutzbringend beurteilt werden, als in der amtlichen und erziehungswissenschaftlichen Wunschwelt unterstellt wird. Diese Theorie-Pxaxis-Differenzen haben ihre Ursachen in der Wohlstandsgesellschaft, in dem gewandelten Freizeitangebot und Freizeitverhalten und in der Überbetonung jugendbewegter Zielsetzungen und Ideale im schulischen Bereich. So wertvoll und zeitlos diese jugendbewegten Ideale sind, so sind sie doch nur in der freiwillig und anders zusammengesetzten jugendbewegten Gemeinschaft voll umsetzbar. Was nach Meinung des Autors not tut, ist eine stärkere Besinnung und Einengung auf die Aufgaben und Möglichkeiten des Schulwanderns und der Schulfahrten in der Wohlstands- und Freizeitgesellschaft. Dazu muss man sich auf den Boden nüchterner Tatsachen zurückbegeben.

Schulwanderungen und -fahrten werden in der Praxis zunehmend schwieriger, werden anstrengender für die Aufsichtspersonen, belasten, durch die gestiegenen Kosten zunehmend die Familienkasse und der nähere und weitere Heimatraum wird als Ziel immer weniger geschätzt. Das angebliche "emotionale Wohlbefinden, das Schüler (wie auch Lehrer) beim Schullandheimaufenthalt empfinden können" (Schule in der Praxis, Bd. 2, 15. 3. 3.) ist bei den meisten Schülern begrenzt und bei den meisten Lehrern selten. Das hat u. a. folgende Ursachen:

1. Der moderne Tourismus hat den romantischen einfachen Wander- und Reisestil der Jugendbewegung zerstört und die Erwartungshaltung von Schülern und Eltern an Schulwanderungen und -fahrten verändert. Wenn früher ein wichtiges und berechtigtes Teilziel von Schulfahrten war, Schüler billig in andere Umgebungen zu führen und ihnen Kenntnisse über andere Lebensräume zu vermitteln, ist diese billige Urlaubsreise mit perfekter Planung und Gestaltung (Reiseindustrie mit Animation) heutzutage ein jedermann mögliches und von jedermann genutztes Erlebnis geworden. Da das Fernsehen zusätzlich täglich über den engeren und weiteren Heimatraum und über ferne Räume berichtet, ist auch die frühere landeskundliche Neugierde bei Reisen geschrumpft. Unsere Gesellschaft bietet für Ortsveränderungen so viele Möglichkeiten an, dass die Schule dafür keine Zeit mehr aufbringen muss und. sich solches auch wegen der knapper werdenden Unterrichtszeit nicht leisten sollte.

Zusammengefasst: Schüler fahren in fast ständig, zumindest zunehmendem Umfang in Urlaub, so dass sich Schule nicht zusätzlich in den Reigen der Urlaubsreiseanbieter einreihen sollte.

2. Die moderne deutsche Kleinfamilie ist nicht in dem Umfang, wie von idealistischen Erziehungswissenschaftlern gewünscht, ein Hort verbesserter Sozialisation geworden. Statt dass sich alle Eltern in der 1- bis 3-Kinderfamilie intensiv um ihre Kinder kümmern, besteht in modernen, geräumigen Einfamilienhäusern die Möglichkeit, Kinder leichter in ihre eigenen Kinderzimmer abzuschieben und mit den modernen Unterhaltungs- und Beschäftigungsmedien abzulenken. Die moderne Küche erlaubt das Vorkochen und Vorbereiten von Mahlzeiten, so dass sich Eltern heute vermehrt beruflich engagieren, statt sich mit Kindererziehung zu beschäftigen. Die zunehmende Anzahl allein erziehender Eltern verschärft diese Erziehungsdefizite noch. Der Wunsch nach dem Ganztagskindergarten und der Ganztagsschule ist zu einem entscheidenden Anteil darin begründet, dass Eltern oder Elternteile noch mehr Erziehungspflichten an andere Institutionen abgeben möchten. Viele Schüler der Gegenwart zeigen deshalb weniger Bereitschaft und Fähigkeit zur Sozialintegration als in früheren Jahrzehnten.

Die materiell überversorgten, aber im Bereich sozialer Integration unterforderten Einzelkinder sind auf Wanderungen und Schulfahrten eine schwierigere Problemgruppe als Kinder aus großen Familien in zwar ordentlichen, aber weniger günstigen materiellen Verhältnissen. Es ist auf Schulfahrten bei solchen Einzelkindern häufig ein Sozialisations-Anforderungs-Schock zu beobachten (sich in ein Gruppenleben mit gemeinsamem Programm einordnen zu müssen, nicht spontan das tun zu dürfen, was gerade gewünscht wird, usw.).

Zusammengefasst: Immer mehr Schüler sind vom Elternhaus nicht ausreichend auf soziale Integration hin erzogen worden, so dass ohne alljährliche Gewöhnung an Einordnung und auch Unterordnung ab früher Schulzeit größere Fahrten schwieriger werden.

3. Schüler und Eltern sind durch die moderne Reizüberflutung, die perfekte Gestaltung von Touristenreisen und organisierten Veranstaltungen oberflächlicher bei der Aufnahme von Neuem und gleichzeitig anspruchsvoller in dargebotenen Programmen geworden, so dass die mühevollen Vorbereitungsarbeiten von Lehrkräften, die Erläuterungen bei Besichtigungen und die Umgebung des Reiseortes häufig nicht in dem Maße gewürdigt werden, wie sie es verdient hätten. Das Erfahrene haftet weniger als erhofft wird. Gleichzeitig werden die Ansprüche an Unterkunft und Verpflegung am Maßstab der modernen Touristikangebote gemessen. Die Jugendherbergen mussten sich dem anpassen. Die erzieherisch so wichtige Erfahrung eines einfacheren Lebensstiles, wie das die Jugendbewegung angestrebt hat, wäre heute als Jugendherbergsangebot der baldige Bankrott dieses Hauses.

Die regelmäßige Unzufriedenheit am heutigen Jugendherbergsessen, das in heutiger Qualität für die früheren Generationen ein Festessen gewesen wäre, gehört trotzdem immer noch zur Standardkritik bei Schulfahrten. Die häufige Bemerkung von Eltern, Schülern und auch pseudofortschrittlichen Lehrkräften, man lebe ja schließlich nicht mehr in der Armutsgesellschaft früherer Generationen, zeigt, wie wenig pädagogisches Verständnis für die alten jugendbewegten Ziele aufgebracht wird.

Zusammengefasst: Bei steigendem Anspruchsniveau von Seiten der Eltern und Schüler an Unterkunft, Verpflegung, Programm und Betreuung, werden Schulfahrten und -wanderungen immer mehr zu einem Konsumgut mit abnehmender Haftung des Erlebten und der Eindrücke.

4. Die. tatsächlichen Erwartungen vieler Schüler bezüglich Klassenfahrten sind weniger das Lernen in anderer Form und Interesse an anderen Lebensräumen, sondern mehr die Hoffnung auf noch mehr Freiheit fern der elterlichen Aufsicht, auf abendlichen und nächtlichen Trubel und auch auf interessante Liebeleien. Besonders viele der immer frühreiferen und durch die modernen Jugendzeitschriften noch frühreifer gemachten Schülerinnen spekulieren auf Liebeleien und neue Bekanntschaften fernab von zuhause und sind teilweise für die eigentlichen Programminhalte der Schulfahrt kaum noch aufgeschlossen. Der moderne Jugendparty-Stil mit Bier, Rotwein, Zigaretten und Musik werden auf Schulfahrten schon vor der Klassenstufe 10 auf die abendlichen und nächtlichen Treffen übertragen. Die dann unausgeschlafenen Schüler benötigen Kaffee und Cola als Stimulantien und sind trotzdem nur begrenzt, oft kaum aufnahmefähig für das eigentliche Programm.

Zusammengefasst: Schüler verstehen unter Schulfahrten tendenziell immer weniger Fahrten mit Bildungserfahrungen, sondern Freizeitfahrten mit vielen Kontakt- und Feiermöglichkeiten. Auch für solche Zielsetzungen braucht sich Schule nicht mehr verantwortlich zu fühlen, da diesbezüglich ausreichende Möglichkeiten außerschulisch bestehen.

5. Jüngere Lehrer sind durch die Prägungen der 70iger Jahre in der Wertschätzung politisch-soziologischer Erziehungsziele teilweise zu einseitig. Sie überbewerten soziologisch-politische Programme und Erfahrungen auf Schulfahrten und sind bereit, dafür allgemein. bildendes Lernen erheblich zu reduzieren. Ältere Lehrkräfte und auch sensiblere Lehrer mit ursprünglicher Bereitschaft zu einer anspruchsvollen Programmgestaltung passen sich zunehmend an einen weniger anspruchsvollen Stil an und reduzieren die Anzahl der Schulfahrten und -wanderungen, um die Häufigkeit des Stresses bei Klassenfahrten zu verringern. Diejenigen Lehrer, die trotzdem an einem anspruchsvollen und einfachen Schulfahrtenstil festhalten, geraten zunehmend in die Gefahr, von verschiedenen Seiten kritisiert zu werden.

Zusammengefasst: Die Zahl der Lehrer, die trotz aller Kritik und Schwierigkeiten einen anspruchsvollen und disziplinierten Schulfahrtenstil aufrechtzuerhalten bestrebt ist, wird kleiner. Schulwande-

rungen und Schulfahrten im einfachen Stil werden häufig als der erreichten gesellschaftlichen Wohlstandsstufe nicht mehr entsprechend eingestuft.

6. Infolge der erhöhten Ansprüche der meisten Schüler und Eltern an Unterkunft und Verköstigung und infolge der Anpassung der Jugendherbergen und anderer Unterkünfte an diese erhöhten Ansprüche sind die Kosten für Schülerfahrten und mehrtägige Schulwanderungen gestiegen. Da viele Eltern und Jugendliche heutzutage mehrere Urlaubs- und Freizeitreisen pro Jahr planen, werden wiederholte längere Schulfahrten als finanzielle Belastungen eingestuft. Viele Eltern plädieren deshalb für wenige oder nur für eine einzige längere Schulfahrt während der Schulzeit ihrer Kinder, zumal zusätzlich zu den allgemeinen Kosten noch erhebliche private Taschengeldforderungen auf sie zukommen (für zusätzliche Getränke, zusätzlichen Verzehr, Andenken, Platten, Kassetten, Textilien, usw.), die erfahrungsgemäß auf Elternabenden nicht allgemeinverbindlich minimiert werden können.

Zusammengefasst: Die höheren allgemeinen Kosten und Taschengeldansprüche lassen wiederholte längere Schulfahrten für viele Familien, die sich durch private Investitionen finanziell belastet haben, zu einer unerwünschten zusätzlichen Ausgabe werden.

Die oben skizzierten Trendwandlungen werden durch jeden aufmerksamen Beobachter bei Aufenthalten in Jugendherbergen, in Gruppenunterkünften und bei Besuchen in Museen usw. bestätigt. Wer die verbreitete Berechtigung dieser Bilanz negiert, filtert entweder die Wirklichkeit im Sinne eigener Wunschvorstellungen, lügt sich und anderen aus irgendwelchen opportunen Gründen etwas vor, lebt in einer bürokratischen Isolation ohne Bezug zu dem, was tatsächlich in der schulischen Praxis geschieht oder hat selber nur ein geringes Erfolgs-Anspruchsniveau. Erfahrungsgemäß trifft eine solche nüchterne Bilanz aus der Praxis für die Praxis zusätzlich noch auf prinzipielle Widersprüche von schulpolitischer Seite. Denn Theorie-Praxis-Divergenzen sind nicht erwünscht. Auch das hilft dem Wunsch nach einer Verbesserung und höheren Effizienz der Schulfahrten- und Schulwanderpraxis nicht weiter. Die hier vorgelegten Beobachtungen aus der Praxis haben aber keine Einschränkung der Schulfahrten und -wanderungen als Ziel, sondern ein Bewahren und auch konsequentes Durchsetzen der unbestritten wertvollen pädagogischen Zielsetzungen, wobei die Betonung auf Schulfahrten liegt, denn Fahrten und Wanderungen als solche sind heutzutage jederzeit privat oder in Vereinen möglich. Es sollte deshalb künftig (auch in den Richtlinien und den dazugehörigen Erläuterungen) eine noch klarere, Trennung zwischen privaten Fahrten und Schulfahrten erkennbar werden.

Was und wie sollten Schulwanderungen und Schulfahrten in der Schule nicht sein?

1. Sie sollten nicht den primären Charakter einer Urlaubsreise, Badereise, Sportreise, Erholungsreise haben. Dafür sind die Ferien und die freien Wochenenden da. Eine Klassenfahrt mit einem Programm, das hauptsächlich aus Schwimmen, Einkaufsbummeln, Spaziergängen, Tischtennis, Minigolf, usw. besteht, ist eine Unterforderung für die genehmigende Schule und den leitenden Klassenlehrer. Dasselbe gilt für Klassenfahrten, die als Hauptaktivität traditionelle Ski- oder Segelkurse usw. anbieten. Das sind mittlerweile gängige Feriengestaltungsmöglichkeiten, für die sich Schule nicht mehr verantwortlich zu fühlen braucht.

2. Teure Fahrten zu weiter entfernten Zielen sollten vermieden werden. Gerade weil der gegenwärtige Lehrpläne in Erdkunde, Geschichte und Biologie den näheren und weiteren Heimatraum vernachlässigen bzw. solche Themen auf Unterrichtsfreiräume verlagern, sollten Ziele im näheren und weiteren Umkreis der Schule bevorzugt werden. Es gibt in der weiteren Umgebung jeden Schulstandortes Lebensräume, deren intensive bildungsmäßige Erfahrung jeweils eine mehrtägige Schulfahrt ausfüllt. Schulfahrten zu weiter entfernten, besonders lehrreichen und trotzdem preisgünstigen Zielen können zusätzlich eingeplant werden.

3. Schulfahrten sollten nicht zu lange dauern, um Krisen wegen mangelnder Sozialisationsfähigkeit zu reduzieren, um Aufnahmeermüdungen vorzubeugen und um einer Verflachung von Eindrücken zu begegnen. Eine längere Schulfahrt mit reduziertem Programm wäre auf die aufgewendete Zeit bezogen wenig effektiv und infolge der Tendenz zur künftigen Reduktion von Unterrichts- und Hausaufgabenzeit nicht zu empfehlen.

4. Schulfahrten in Komfortunterkünfte sollten ebenfalls vermieden werden. Eine bei unserem Wohlstand mehr denn je notwendige Erfahrung ist das Leben in einer gewissen Einfachheit. Wenn Eltern

in falsch verstandener Fürsorge oder auch aus Bequemlichkeit Kinder mit allem materiell versorgen, um möglichst wenig "Ärger mit ihren Kindern zu bekommen", dann sollte die Schule dieses Defizit aus pädagogischer Einsicht heraus füllen, auch wenn sie anfänglich auf Widerstand stößt.

Welche Empfehlungen für die Gestaltung von Schulwanderungen und Schulfahrten könnten aus dieser Bilanz abgeleitet werden?

1. Im Rahmen kurzer und jährlicher Schulfahrten ab der Klassenstufe 5 sollten die Schüler allmählich an anspruchsvolle Programme gewöhnt werden. In den Klassenstufen 5 und 6 wären 2-tägige Fahrten, in den Klassenstufen 7 und 8 mehrtägige Schulfahrten und in den Klassenstufen 9 und 10 nur noch 4 bis 5tägige Fahrten zu empfehlen. Längere Fahrten sollten Ausnahmen bleiben. Werden von Lehrern und Eltern längere Fahrten befürwortet, sollten sie eventuell einen Teil der Ferien umfassen.

2. Die Auswahl der Schulfahrtenziele sollte von der Klassenstufe 5 bis 8 nach dem Prinzip vom näheren zum entfernten Heimatraum erfolgen. Kleinere Heime oder solche mit separaten Klassenunterkünften sollten vorgezogen werden. Auf einer dieser Fahrten sollten Schüler sich selber verköstigen lernen.

3. Der Aktionsradius um einen Schulfahrtenstandort sollte überschaubar gehalten werden. Die Schüler sollten einen Lebensraum intensiver erleben und erfahren. Tägliche weite Fahrten mit einem stationären Bus vom Schulfahrtenstandort aus sind in den Klassenstufen 5 bis 8 abzulehnen und in den Klassenstufen 9 und 10 nur unter besonderen, z.B. großstädtischen Bedingungen zu empfehlen.

4. Die Aufsichtspersonen sollten sich möglichst prinzipiell, zumindest aber vor den Schülern, des Alkoholkonsums und des Rauchens enthalten. Die Vorbildfunktion der Erwachsenen ist wichtiger als jegliche Gebote und Verbote. Aus demselben Grund sollten die Aufsichtspersonen alle Pflichten der jeweiligen Hausordnung mit übernehmen (regelmäßig ihre Zimmer reinigen und in Ordnung halten, sich am Küchendienst beteiligen), sofern das ihre Aufsichtspflicht erlaubt.

5. In der Klassenstufe 9 sollte der zeitliche Freiraum für Schulfahrten möglichst einem berufskundlichen Seminar (4 bis 5-tägig) oder einem berufskundlichen und politischen Seminar (zusammen 4 bis 5-tägig) und einer mehrtägigen Betriebserkundung/einem Betriebspraktikum (ca. 1 Woche vor den Osterferien) vorbehalten bleiben. Eine Verlängerung des Betriebspraktikums aus privatem Interesse in die Osterferien hinein ist dann möglich. Ein mehrwöchiges Betriebspraktikum während der Schulzeit bringt für viele Realschüler mehr allgemeinen Bildungsverlust als persönlichen Kenntnisgewinn über die Arbeitswelt. Die Schüler haben genug Ferien, um in dieser Zeit gründlichere private Fortbildungen in der Arbeitswelt zu betreiben. Private Betriebspraktika in den Schulferien wären darüber hinaus eine Möglichkeit, Jugendliche während der Ferien sinnvoll zu beschäftigen.

6. Es sollte auch geprüft werden, ob zeitgleiche Schulfahrten mehrerer Klassen einer Klassenstufe in Form von Interessengruppen statt in Klassenverbänden durchgeführt werden können (z.B. in der Klassenstufe 7 eine Interessengruppe mit einem "Pfadfinder-Umweltschutz-Thema, eine Interessengruppe mit dem Thema "Leben auf dem Lande/auf dem Bauernhof", eine Interessengruppe mit dem Schwerpunkt "Wir erwandern/erradeln eine Landschaft"; in der Klassenstufe 10 eine Gruppe mit kulturhistorischem Programm, eine mit naturwissenschaftlichem Programm, eine Interessengruppe mit wirtschaftskundlich sozialer Gewichtung, usw.). Es wäre durch eine solche Auflösung in Fahrten-Interessengruppen auch möglich, dass sich Lehrer in eine Programmgestaltung besser einarbeiten.

In diesem Zusammenhang sollte auch die Bestimmung gelockert werden, dass Schulfahrten nach Möglichkeit im geschlossenen K1assenverband/Gruppenverband stattzufinden haben, also auch inklusive derjenigen Schüler, die nur mit Widerwillen an einer solchen Schulveranstaltung teilnehmen und damit von vorneherein Konfliktschüler sind. Es sollte die Möglichkeit eröffnet werden, dass innerhalb einer Klassenstufe eine Fahrtengruppe aus Interessierten und eine Unterrichtsgruppe am Schulort mit z.B. Projektunterricht gebildet werden.

7. Wenn in den offiziellen Verlautbarungen und den dazugehörigen Erläuterungen Schulfahrten und Schulwanderungen in Stil und Zweck deutlich von privaten Reisen; von Vereinsreisen und vom Massentourismus abgehoben werden und die notwendige Einengung auf Schulwanderung und Schulfahrt erkennbar wird, könnte bei einer. Verkürzung der Fahrtendauer ein anspruchsvolles Programm pro

Fahrtentag, eine gründliche Vorbereitung im Unterricht und eine möglichst schriftliche Vertiefung und Nachbereitung während und nach der Schulfahrt. möglich werden. Denn es gäbe dann weniger inhaltliche Missverständnisse über den Sinn und Zweck von Schulfahrten. Die kürzeren Fahrten könnten dadurch effektiver werden.

8. Schulfahrten, die länger als 4 - 5 Tage dauern, sollten wirkliche Schullandheimaufenthalte und Studienfahrten sein. Diese Bezeichnungen dürften in der Vergangenheit bei solchermaßen beantragten Schulfahrten nicht immer zugetroffen haben. Bei Schullandheimaufenthalten sollte ein täglich mehrstündiger allgemeinbildender oder schwerpunktbezogener effektiver Unterricht garantiert und auch nachträglich belegbar sein. Bei Studienfahrten sollten Studienverlauf und Ergebnis in schriftlicher Form ausgearbeitet und nachprüfbar sein. Viele angebliche Studienfahrten dürften in der Praxis nur touristenähnliche Besichtigungsreisen mit vorbestellten Führungen gewesen sein. Eine klare Abgrenzung und Einengung von Studienfahrten und Schullandheimaufenthalten auf den ursprünglichen Wortsinn mit der Forderung nach nachprüfbaren Erfüllungskriterien würde diese Schulfahrten in der Praxis aufwerten und effektiver gestalten. Das schließt ein, dass nur mit Klassen, die solche Effektivität rechtfertigen, Studienreisen und Schullandheimaufenthalte durchgeführt werden sollten. Unter solchen Schullandheimaufenthalten können dann auch Aufenthalte in Ski-, Segel-, Bergsteigerschulen usw. fallen, sofern zusätzlich zu der sportlichen Ausbildung ein täglich mehrstündiger allgemeinbildender oder noch besser ein auf die jeweilige Umgebung und die dortigen Lebensverhältnisse bezogener Schwerpunktunterricht garantiert ist. Reine Ski-, Segel- und Bergsteigerlehrgänge usw. mit Schulklassen sollten gestrichen werden, da es diesbezüglich ein reichhaltiges und perfekt organisiertes außerschulisches Angebot gibt.

9. Die durchaus notwendigen Erfahrungen für Jugendliche, sich in eine Gemeinschaft einfügen und dabei Teile ihrer individuellen Freizügigkeit aufgeben zu müssen, sollte nicht im Sinne einer Sozialisations-Euphorie überstrapaziert werden. In der Schulfahrtenpraxis stehen Sozialisationsfortschritten häufig sich verschärfende gruppeninterne Konflikte gegenüber, die in der außerschulischen Erziehung und in den Charakterstrukturen der betroffenen Jugendlichen begründet und nur über Jahre, wenn überhaupt, abbaubar sind. Gerade weil es in jeder Klasse bei mehrtägigen Fahrten solche Fortschritte und Konfliktverschärfungen geben kann, sollte das mehrtägige Zusammenleben in einer größeren Gruppe in kleinen Schritten geübt werden.

10. Ausführlicher und rechtlich detaillierter sollte in einem künftigen Schulwander- und Schulfahrtenerlass auf das Problem des "vorzeitigen Rückschickens" aus disziplinarischen Gründen eingegangen werden. Die Unterstellung, der Aufsicht führende Lehrer habe es fertig zu bringen, dass solches nicht notwendig wird, ist einer jener wenig hilfreichen Versuche, durch Zuschütten der Probleme vor Ort unangenehmen Entscheidungen auszuweichen. Die Aufsicht führenden Lehrkräfte haben nämlich nicht nur eine pädagogische Verantwortung schwierigen Schülern, sondern auch denjenigen Schülern gegenüber, die in ihrem Lernfortschritt nicht über Gebühr behindert werden wollen. Die häufig ausgesprochene theoretische Warnung, wer sich nicht den notwendigen Anweisungen und dem Gemeinschaftsprogramm unterordnet, könne nach Hause geschickt werden, wird in der Praxis dann eine leere Drohung bleiben, sobald die Erziehungsberechtigten sich weigern oder dazu nicht in der Lage sind, den betreffenden Schüler abzuholen. In welcher anderen Form kann ein Schüler rechtlich abgesichert zurück geschickt werden? Muss in solchen Fällen der Aufsicht führende Lehrer die ganze Schulfahrt früher abbrechen? Wer trägt dann eventuelle Kostenansprüche? Eindeutige und differenzierte Abklärungen wären eine Hilfe für die Aufsicht führenden Lehrkräfte.

Bezüglich der Planung und Gestaltung von halb- und ganztägigen Wanderungen wäre empfehlenswert, dass an jedem Schulstandort jeder Schultyp ein auf seinen Auftrag zugeschnittenes Fundamentum von Wanderzielen und Wandertagsgestaltungen erstellt (genaues Wanderziel und Wanderroute, Wissenswertes für den Lehrer, zu vermittelnde Inhalte, didaktisch-methodische Gestaltung), das nach Klassenstufen gegliedert ist und als Wanderplan-Grundgerüst dient. Ein Wandertag-Additum darüber hinaus bliebe in der freien Gestaltung der Klassenlehrer. Durch dieses Wandertag-Fundamentum wäre eine gleichmäßigere Erkundung des engeren Heimatraumes gewährleistet. Die Planung und Gestaltung von Wandertagen würde dazu leichter und effektiver.

Helmut Wurm, 57518 Betzdorf/Sieg

Das Beste ist ein pluralistisches Schulwesen , es macht für jeden Lerntyp und für jeden Elternwunsch ein Angebot

Wir Deutsche haben uns schon immer damit schwer getan, ausgewogen zu denken, zu planen und zu handeln. Entweder himmelhoch jauchzend oder tief zerknirscht, voller Ideale oder vielem gegenüber gleichgültig, unrealistisch utopisch oder kalt pragmatisch. Das gilt auch für die jetzige Diskussion um die Probleme im deutschen Schulwesen. Es ist bedrückend, wie man sich immer heftiger gegenseitig die Schuld zuschiebt, anstatt sachliche Ursachenanalysen zu betreiben. Es ist bedrükkend, wie viele „Bildungsideologen" die Bildungs-Diskussion ausnutzen, um ihre alten „Ideologie-Süppchen" zu kochen. Dabei sind alle am Bildungswesen Beteiligten an der deutschen Bildungsmisere mit schuld. Viele Länder wenden zu wenig Geld auf; die Parteien verwirren durch ihre verschiedenen Bildungsziele und Vorschläge; viele Bildungswissenschaftler setzen zu einseitig auf neue Lehr- und Lernformen, vor allem auf das selbstständige Lernen; viele Pädagogen träumen von der „Wohlfühlschule"; viele Eltern kümmern sich zu wenig um das Lernen zu Hause; zu viele schlechte Medieneinflüsse lenken die Schüler ab... Lassen wir doch das gegenseitige Schuldzuschieben und analysieren wir doch einmal sachlich, was für das deutsche Bildungswesen gut wäre.

Ganz oben steht natürlich die Diskussion um die Grundorganisation des Schulwesens. Da fordern die einen immer selbstbewusster und heftiger die Gesamtschule, da wollen die anderen das gegliederte Schulwesen erhalten, da bringen die dritten verstärkt Montessori- und Steinerkonzepte in die Diskussion, da verlangen die nächsten Ganztagesschulen. Alle diese Gruppen führen sinnvolle Begründungen an. Aber gegen alle Vorschläge lassen sich ebenso sinnvolle Gegenargumente bringen. Alle Vorschläge haben Nutzen für einen Teil der Schüler, alle Vorschläge sind falsch, wenn man sie zur generellen Schulform machen möchte. Das Beste ist ein pluralistisches Schulwesen mit vielen verschiedenen Schulformen und pädagogischen Konzeptionen und diese jeweils in kleinen, überschaubaren Einheiten und in erreichbarer Nähe für die Schüler. Da könnten die einen Schüler gegliederte Schulformen besuchen, die sich lieber auf bestimmte Lerntypen und Anspruchsniveaus konzentrieren möchten. Da könnten andere Schülertypen kleine Gesamtschulen besuchen, wo das gemeinschaftliche und abschlussoffene Lernen bevorzugt wird. Wieder andere Schülertypen benötigen zumindest zeitweise eine Waldorf-Pädagogik. Ein Teil der Eltern möchte, dass ihre Kinder auf einer leistungsorientierten Schule besonders gefördert werden. Berufstätige Eltern wählen gern die Ganztagesschule für ihre Kinder. Eltern, die ihre Kinder gerne möglichst viel selber erziehen möchten, werden die Vormittagsschule bevorzugen... Man sollte endlich aufhören, der Gesellschaft bevormundend bestimmte einseitige Schulformen überstülpen zu wollen, sondern für jeden Elternwunsch und für jeden Schüler- und Lerntyp ein geeignetes Modell zur Auswahl anzubieten. In unserer Marktwirtschaft haben wir ja auch sonst auch eine Vielfalt von Angeboten, weshalb nicht auch im Schulwesen? Aber viele Bildungspolitiker wollen nicht nur unserer Gesellschaft dienen, sondern sie wollen bevormunden. Das macht die sachliche Diskussion so schwer.

(Helmut Wurm, 57518 Betzdorf)

Einige unbequeme Bemerkungen aus der Praxis zum Pisa-Aktionismus und Vorschläge aus der Praxis zur Erfolgssteigerung im Bildungsbetrieb

Seit den für Deutschland peinlichen Ergebnissen der Pisa-Studien hat in Politik, Wissenschaft und Bildung eine heftige Verbesserungs-Diskussion begonnen. Von allen Seiten werden die verschiedensten Vorschläge gemacht, woran sich das deutsche Bildungswesen künftig orientieren solle, was künftig anders gemacht werden müsse. Mit dem Begriff "Reform-Aktionismus" lässt sich diese Situation gut beschreiben. Dabei sollte man besser ruhig, besonnen und nüchtern an die Analyse der Ursachen und an die daraus zu ziehenden Konsequenzen herangehen.

Zu einer solchen Besonnenheit gehört auch die Vorsicht bezüglich einer angeblich notwendigen engen Orientierung am Bildungsmodell des Pisa- Vergleichssiegers Finnland Am besten lässt man dazu eine erfahrene Pädagogin finnischer Gehurt zu Wort kommen, Frau Thelma von Freymann, akad. Oberrätin i. R. für Pädagogik (zuletzt an der Universität Hildesheim, Institut für angewandte Erziehungswissenschaft und Allgemeine Didaktik):

"Mit Befremden, la Bestürzung verfolge ich, Finnländerin von Geburt, die Kommentare… zum Pisa-Erfolg Finnlands und die Schlussfolgerungen, die daraus gezogen werden. Das finnische Schulsystem sei als solches effektiver als das dreigliedrige deutsche… Der von finnischen Lehrkräften gegebene Unterricht sei besser als der hierzulande übliche" (in: Freiheit der Wissenschaft, 2/2002). Finnische Lehrkräfte gäben in Wirklichkeit "weitgehend einen Frontalunterricht, mit dem kein deutscher Lehramtsanwärter vor einer Prüfungskommission bestünde… Die gesamte Reformpädagogik ist an der finnischen Lehrerausbildung vorbei gegangen" (in: Realschule in Deutschland. 6/20O2. Dass "die finnischen Lehrkräfte im Durchschnitt professioneller arbeiten als ihre deutschen Kollegen, ist barer Unsinn…

Die Kunde von der Reinkarnation Pestalozzis… hat sich vermutlich dadurch verbreitet, dass das Zentralamt, wenn ausländische Besucher finnische Schulen von innen sehen wollen, solche Gäste selbstverständlich nicht in irgendeine beliebige Schule schickt, sondern dorthin, wo sie das zu sehen bekommen, was sie erwarten: Modernste, höchst eindrucksvolle Schularchitektur und -ausstattung sowie ausgewählte, von exzellenten Lehrkräften geführte Klassen" (in: Freiheit der Wissenschaft, 2/2002. Und die "flächendeckende Einführung von Gesamtschulen deutschen Typs würde in keiner Weise finnische Zustände" und Erfolge herbei führen. In Wirklichkeit seien diese scheinbar einheitlichen finnischen Gesamtschulen "ganz extrem verschieden" (in: Realschule in Deutschland, 6/2002).

"Was... verbessert werden muss, sind nicht in erster Linie die Unterrichtsmethoden, sondern die institutionellen Bedingungen. Solange diese so bleiben, wird keine Lehrerfortbildung dazu führen, dass die deutschen Schüler international konkurrenzfähig werden" (in: Freiheit der Wissenschaft, 2/2002).

Zur Verbesserung dieser inneren Bedingungen an deutschen Schulen nun nachfolgend einige unbequeme Bemerkungen aus der Schulpraxis.

Spätestens seit den übernationalen Leistungsvergleichen der letzten Jahre ist im deutschen Bildungswesen das Ende des wohlmeinenden pädagogischen Idealismus eingeläutet worden und hat die Besinnung auf einen pädagogisch effizienteren Realismus begonnen. All die vielen schülerfreundlichen Erleichterungen der letzten 30 Jahre, die das Lernen angenehmer und stressärmer gestalten sollten, müssen nun vor dem Hintergrund eines künftigen permanenten internationalen Leistungsvergleichszwanges neu hinterfragt werden. Denn spätestens seit diesen internationalen Schulleistungsvergleichen ist die deutsche Schule von einer Stätte idealistisch-humanistischer Bildungsabsichten zu einem "Betrieb" im echten Wortsinn geworden, der etwas herstellen soll und der wie alle Betriebe in der freien Wirtschaft nüchtern nach den Kriterien "Input" und "Output" bemessen werden wird, d.h. nach den pädagogisch relevanten Produktionsfaktoren, ihrem jeweiligen Einsatz vor Ort und nach den jeweils erreichten Ergebnissen Der Schüler als Mensch steht dadurch weniger im Mittelpunkt der Bildungsbemühungen, dafür immer mehr das in Vergleichstests messbare Produktionsergebnis von Fachwissen und Kompetenzen.

Das klingt alles nicht nur weniger schülerfreundlich und weniger schülerzentriert, das ist auch nicht sonderlich schülerfreundlich. Das ist aber auch nicht in einem pädagogisch verwerflichen Sinne

weniger schülerfreundlich gemeint, sondern ist in einem ganz realistischen Sinne so festgestellt. Denn die vergangenen und künftigen internationalen Vergleichstests fragen nicht nach den inneren Qualitäten, nach der qut gemeinten Persönlichkeitsformen, sie testen den für das 21. Jh. notwendi gen Wissens- und Kompetenzbestand.

Die Schüler werden in diesen Tests letztlich auf ihre zukünftige "Funktionsfähigkeit" innerhalb ihrer Gesellschaften und deren Wirtschaft verglichen. Und Deutschland als ein hoch entwickeltes Indus trieland benötigt einen hohen bestimmten Wissens- und Kompetenzstand seiner Schüler, damit seine Wirtschaft künftig so „funktionieren" kann, wie wir uns das wünschen. Geschieht das nicht in ausreichendem Umfang, werden im Rahmen der globalisierten mobilen Welt zunehmend "leistungs- und funktions-geeignetere junge Menschen aus andren Ländern die künftigen Plätze in der deut schen Gesellschaft, Wirtschaft und Verwaltung einnehmen.

Wer dien zunehmenden „Produktionsergebnis- und Funktionsblickwinkel" im Schulwesen nicht akzeptieren und mittragen kann, der muss sich aus der qlobalisierten Welt auf eine eigene idealistische Bildungsinsel zurück ziehen. Diese wird sicher hohe menschliche Werte anstreben, ob sie aber dem rauen Wind der künftigen realen internationalen Bildungskonkurrenz standhalten wird und ob ihre Schüler auf das reale Leben des 21. Jhs. vorbereitet sind, muss bezweifelt werden.

Das mag vielen idealistischen Pädagogen und Schulpolitikern nicht angenehm sein, aber an dieser harten Erkenntnis wird niemand mehr vorbeikommen. Die deutsche Schule ist künftig kein Freiraum mehr für wohlmeinende Theoretiker, Pädagogik-Professoren, Schulpolitiker und idealistische Lehrer, sondern die Globalisierung hat auch die Bildungssysteme voll erfasst. Bestand haben und Anerkennung gewinnen werden künftig nur diejenigen Bildungssysteme, die nach den harten Gesetzen der Konkurrenz wirtschaftlich, produktiv und rentabel arbeiten. Und deshalb gehören in den Kreis der Schulreformer des deutschen Bildungswesens nicht nur besonnene, erfahrene und realistische Erziehungswissenschaftler, Schulpolitiker und Lehrer, sondern auch Fachleute aus der Wirtschaft, die das deutsche Bildungswesen vom Kindergarten bis zur, Universität von Ballast und Ineffizienz befreien und unter wirtschaftlich bewährten Effizienzkriterien neu ordnen.

Was ist damit gemeint: Man hört überall, dass viel mehr Geld in die deutsche Bildung investiert werden müsse. Aber woher soll denn derzeit das zusätzliche Geld kommen, wo überall eingespart werden muss? Wirtschaftlich handeln bedeutet, dass im Vergleich zum Output der Input begrenzt bleiben muss, dass nur dann zusätzlich investiert werden sollte, wenn vorher alle anderen "Produktionsbedingungen" auf ihre höchstmögliche Effizienz hin eingesetzt worden sind. Und diesbezüglich ist im deutschen Schulsystem bei den nichtfinanziellen Rahmenbedingungen und vor Ort noch viel zu verbessern, auszumisten und effizienter zu gestalten, bevor dann auch an zusätzliche Investitionen gedacht werden kann. Die deutsche Pisa-Misere ist im Kern keine Geldmisere, darüber sollte man sich klar sein - oder endlich klar werden Auch ohne einen zusätzlichen Cent lässt sich das deutsche Bildungsergebnis, der "pädagogische Output", erheblich steigern, wenn die Produktionsbedingungen im Ganzen und vor Ort von Hemmnissen und zu wohlmeinenden Idealismen befreit werden. Die deutschen Schulen müssen sich vor Ort auf die eigenen zur Verfügung stehenden Kräfte besinnen, bevor sie nach Hilfe von außen rufen.

Folgender Vergleich kann das vielleicht verdeutlichen. Als 1914 die im Osten stehenden deutschen Truppen den Einmarsch der Russen nach Ostpreußen nicht verhindern konnten und kein junger moderner General, sondern der erfahrene alte Hindenburg die dortige Heeresleitung übernahm, wurde er gefragt., was er an Verstärkung mitbringe. Er antwortete sinngemäß: Nichts, wir müssen uns selber helfen mit dem, was wir hier haben. Ähnlich sollten die deutschen Schulen zuerst einmal versuchen, mit den vorhandenen Mitteln vor Ort effizienter zu arbeiten und dann erst nach mehr Geld zu rufen. Und das ist möglich

Eng verbunden mit der Wirtschaftlichkeit eines Betriebes ist die Produktivität der Arbeitsabläufe. Die Produktivität vergleicht nicht den Input und den Output, sie vergleicht die Wirksamkeit der vor Ort eingesetzten Kräfte und Mittel. Um diese Wirksamkeit in den Schulen zu steigern, müssen rahmenbedingte und innerschulische Hemmnisse aller Art beseitigt werden. Und diesbezüglich hat sich in der Vergangenheit einiges angesammelt, auf das hier ansatzweise hingewiesen werden soll. Denn wenn man unter Produktivitätsaspekten feststellen muss, dass die deutschen Lehrer in Europa relativ hohe Gehälter bekommen und dass der größte Anteil der Bildungsbudgets in den Landeshaushalten für die Lehrerbesoldung verwendet werden muss, dann ist es ein beschämendes

Produktivitäts-Ergebnis, dass Deutschland in den internationalen Vergleichen der letzten Jahre so schlecht abgeschnitten hat. Diese unbefriedigende Produktivität lässt sich ohne zusätzlichen Kraftaufwand der Kollegen deutlich steigern, wenn die verschiedenen derzeitigen Lehr- und Lernhemmnisse und -beeinträchtigungen beseitigt werden und das Selbstbewusstsein deutscher Lehrer wieder gestärkt wird.

Dann wird auch die Rentabilität des deutschen Bildungswesens wieder günstiger. Unter Rentabilität versteht man die Verzinsung des eingesetzten Kapitals. Auf das deutsche Bildungssystem bezogen bedeutet das den langfristigen Vergleich, welchen Nutzen die aufgewandeten Kosten und Kräfte für die deutsche Wirtschaft und die deutsche Zukunft allgemein haben. Wenn man dann als Lehrer liest, dass im Sekundarbereich II der Anteil der deutschen Bildungsausgaben prozentual etwas über dem OECD- Durchschnitt liegt (27% der Gesamtausgaben für Bildung in Deutschland, 25% im OECD-Durchschnitt; wobei Deutschland mit 5,6% Bildungsausgaben vom Bruttoinlandsprodukt im oberen Mittelfeld der Gesamtausgaben für Bildung liegt, OECD-Mittel nur 5,5% des BIP: in: Schul/Bank, 2002), wenn man liest, dass deutsche Studenten im Mittel länger als ausländischen Studenten bis zu einem Abschluss brauchen, wenn man in mehreren Gesprächen mit Hochschulkräften erfährt, dass die Mathematikkenntnisse vieler Studienanfänger für naturwissenschaftliche Studienfächer nicht mehr ausreichen, dass die Ausdrucks- und Rechtschreibeschwächen in wissenschaftlichen Hausarbeiten und Examensarbeiten kontinuierlich zugenommen haben und dass wir ausländische Informatik-Spezialisten anwerben müssen, dann hat das deutsche Bildungswesen in der Vergangenheit einfach nicht rentabel genug gearbeitet. Die ausländische Jugend ist nicht klüger als die deutsche, dort wird offensichtlich in vielen Ländern nur effizienter und rentabler gelehrt und gelernt.

Was tun, wenn also nach Thelma von Freymann die Einführung der flächendeckenden Gesamtschule deutschen Typs nicht die Patentlösung darstellt. Viele der schulischen Gleichmacher sehen allerdings jetzt ihre Chance. Die bereits zitierte Thelma von Freymann schreibt dazu: So mancher kocht da sein eigenes politisches Süppchen auf dem finnischen Feuer und gar nicht wenige haben auf unzureichender Informationsbasis Schlüsse gezogen und Schnellschüsse abgegeben" (in: Freiheit der Wissenschaft, 2/2003). Und wenn neue Methoden (so hilfreich, interessant und sogar spannend sie auch sein mögen) nicht die Leiter aus dem Pisa-Loch sind, welche eigentlichen Ursachen hat dann die deutsche Pisa- Misere und welche Maßnahmen aus eigener Kraft ohne zusätzliche Gelder sind möglich?

Zuerst muss akzeptiert werden, dass es sich bei der Pisa-Misere um ein soziologisches Problem und um ein Mentalitätsproblem handelt. Die Deutschen besonders die derzeitige Jugend sind in einem bisher einmaligen Wohlfahrtsstaat groß geworden, in dem auch der Leistungsunwillige ein relativ gut abgesichertes Leben führen kann und in dem der Fleißige gemäß dem Solidaritätsprinzip des sozialen Netzes schmerzhafte Abzüge von seinem hart erarbeiteten Verdienst hinnehmen musste Das mindert Leistungsdenken bei Jugendlichen und Erwachsenen. Und die deutsche Jugend wurde und wird immer noch in einem Ausmaße von der Gesellschaft, von Eltern und Großeltern mit Gütern und Geld verwöhnt, dass sie sich gar nicht vorstellen kann, dass sie es in Zukunft nicht mehr so leicht wie ihre Eltern haben wird in relativem Wohlstand zu leben. Dadurch fehlt der Anreiz in der Schule für verstärkte eigene Bemühungen zur Sicherung der eigenen Zukunft in Wohlstand. Den deutschen Schülern muss bewusster werden: Ohne Lernfleiß kein künftiger Wohlstand.

Als wichtigste Konsequenzen daraus zur Anhebung des Leistungsniveaus und zur Steigerung des Leitungsdenkens erscheint notwendig: - Dass in den Schulen des Sekundarbereiches I und II vermehrt wirtschaftliche Aspekte behandelt werden oder sogar ein Fach Wirtschaftskunde eingeführt wird, um den Schülern ein realitätsbezogeneres Denken, was ihre persönliche Zukunft innerhalb einer globalisierten Welt betrifft, zu vermitteln. Das würde auch eine schon seit längerem erhobene Forderung der Wirtschaft erfüllen.

Dass in allen Klassenstufen 7 his 13 Jährlich in möglichst vielen Fächern Vergleichstests geschrieben werden, die inhaltlich nicht vorher bekannt sind und somit nicht schulintern oder klassenintern heimlich vorbereitet werden können und die zumindest teilweise auch nicht von den Fachlehrern der betreffenden Schule korrigiert werden.

- Dass im Hauptschul- und Sekundarstufen-I-Bereich nach der 9. bzw. nach der 10 Klasse eine allgemeine Abschlussprüfung eingeführt wird, in der von den Schulverwaltungen vorgegebene Niveaus erreicht werden müssen.

- Dass die Notengebung konsequenter als bisher von sehr gut bis ungenügend gehandhabt wird und dass die Umsetzung von Punkten in Notenstufen bundeseinheitlich und anspruchsvoll geregelt wird (erst die Hälfte der erreichten Punkteanzahl sollte zu einer ausreichenden Beurteilung berechtigen). Nur so sind bundesintern Ländervergleiche möglich. Unangebrachtes Wohlwollen in der Notengebung schadet letztlich dem Schüler wie dem ganzen Bildungssystem. Darauf zu achten sollte besondere Aufgabe der Schulleitungen sein. In den meisten Menschen stecken mehr Fähigkeiten, Möglichkeiten und Kräfte, als derzeit in vielen Schulen für die Schüler erfahrbar wird Wenn Schüler bereits hinreichend an ein Leistungsdenken gewöhnt werden, fällt die künftige Umstellung auf mehr Leistung im Beruf nicht mehr schwer.

Die Bildungsverantwortlichen haben in den letzten Jahrzehnten in vielen Bundesländern diesen Abbau des Leistungsdenkens in Schulen und Universitäten noch durch verschiedene wahlgemeinte Rahmenbedingungen, Gesetze, Verordnungen, Empfehlungen und Vorschläge gefördert. Diese müssen zum Teil wieder aufgehoben oder einem Leistungsdenken angepasst werden.

Dazu gehören z.B. folgende Bereiche: - Es gab in der Vergangenheit in einigen Bundesländern empfohlene Richtzeiten für die Anfertigung von Hausaufrahen, in der Länge nach Haupt- und Nebenfächern gestuft. Solche Empfehlungen fördern das Bequemlichkeitsdenken. Schüler, die weniger aufgepasst haben, die das betreffende Thema nicht interessierte, die prinzipiell langsam sind, die trotz fehlender Empfehlung eine nächst-höhere Schulart besuchen usw. benötigen aber individuell mehr Zeit als andere und sollten diese Zeit auch aufwenden müssen. Lernen ist ein individueller Vorgang, der nicht mit der Stoppuhr wie in einem Großraumbüro bewältigt werden kann. Zeitliche Richtwerte für den Hausaufgabenumfang oder entsprechende Empfehlungen sollten aufgehoben werden. Damit darf nicht aufgehoben, dass der einzelne Fachlehrer in Abstimmung mit den anderen Fachlehrern seine Hausaufgaben verantwortungsbewusst begrenzt,

- Es gibt teilweise enge Vorschriften für den stofflichen Umfang von schriftlichen Hausaufgabenkontrollen und Haupttests/Halbjahrestests (z.B. schriftliche Hausaufgabenüberprüfungen nur von den Hausaufgaben der letzten beiden Stunden). Selche engen Vorschriften fördern nur das kurzfristige Lernen und das schnelle Vergessen des Gelernten. Hausaufgabenkontrollen sollten z.B. den Stoff der letzten 4 Unterrichtsstunden und der dazu gehörenden Hausaufgaben umfassen dürfen, Haupttests/ Halbjahrestests den Stoff und die Hausaufgaben der letzten 12 Unterrichtsstunden.

- Es gibt teilweise die Vorschrift, dass Haupttests nicht mehr in einem bestimmten Zeitraum vor Schuljahresende und dass Klassenarbeiten und Hausaufgabenkontrollen nicht mehr am letzten Schultag vor den Ferien geschrieben werden dürfen. Diese Vorschriften sind keine Vorbereitung für das Leben nach der Schule. Erwachsene in ihrem Beruf haben auch 6 Wochen vor ihren Ferien keine erleichterten Arbeitsbedingungen und genießen auch am letzten Arbeitstag vor ihrem Urlaub keine individuellen Erleichterungen. Man sollte diese Vorschriften stark kürzen oder ersatzlos streichen.

- Es ist dringend notwendig, die Lehrpläne und besonders die Schulbücher erheblich zu straffen und auf Wesentliche zu beschränken. Die derzeitigen Schulbücher beinhalten teilweise aufgeblähte Stoffangeberei (nach dem Motto verfasst: das könnte man noch behandeln, jenes in einer Vertretungsstunde vielleicht noch besprechen usw.) und kosten dadurch unnötig viel Geld.

Der Verfasser schlägt hier vor, die Lehrbücher auf die Hälfte ihres derzeitigen Umfanges zu beschränken, dann aber ihre komplette Behandlung zur Pflicht zu machen. Der Lehrer kann bei gutem Lernerfolg in einer Klasse im Rahmen seiner pädagogischen Freiheit ja noch Themen hinzufügen.

- Es darf künftig so wenig regulärer Unterricht wie möglich ausfallen. Lehrerfortbildungen sollten so weit wie möglich auf die Nachmittage, Wochenenden und Ferien verlegt werden. Kaum eine Lehrerfortbildung rechtfertigt normalerweise, dass Schüler in dieser Zeit überhaupt nichts lernen Der schlechteste Unterricht ist überhaupt kein Unterricht. Als Preis für die sichere Beamtenstelle und für die flexible Einteilungsmöglichkeit der Arbeitspflichten in der Nicht-Unterrichtszeit ist den Lehrern zuzumuten, sich an Nachmittagen, Samstagen und in den Ferien fortzubilden.

- Vertretungsstunden sollten Unterricht, eventuell auch mit Noten und Hausaufgaben, in anderer Form oder nur von einer anderen Person her sein. Die bekannte Schüler-Einstellung, dass für Vertretungsstunden kein Unterrichtsmaterial und keine Lernbereitschaft mitgebracht werden brauchen, muss konsequent abgeschafft werden Das ist im Besonderen eine Aufgabe der Schulleitungen.

- Die bekannte Unterrichtslockerung in den letzten Tagen vor den Ferien ist abzubauen. Der Unterricht geht his zum letzten Tag der Schulzeit mit vollem Ernst (dass der Klassenlehrer oft die letzte Unterrichtsstunde vor Ferien haben möchte, ist verständlich). Gerade die letzten Stunden vor Ferien sind z.B. geeignete Zeiten für intensive Wiederholungen oder Vertiefungen in allen Fächern.

- Es muss in diesem Zusammenhang auch bemerkt werden, dass z.B. bei Erkrankung einer größeren Anzahl von Lehrkräften Klassen möglichst wenig nach Hause geschickt werden sollten Wenn schon intensiv von Freiarbeit gesprochen wird, dann kann man Klassen mit vielen Vertretungs- bzw. Freistunden eine längere, eventuell mehrtägige Arbeitsaufgabe in der Schule geben, diese Tätigkeit zeitlich und inhaltlich punktuell durch eine Lehrkraft kontrollieren lassen und eventuelle Disziplinarverstöße in der Zeit der Freiarbeit unnachsichtig ahnden

- Die diffuse Vorschrift, dass Benoten von Leistungen nach dem Leistungstand der jeweiligen Lerngruppe auszurichten, ist auf notwendige Sonderfälle einzugrenzen. Es gibt durch diese Vorschrift regelmäßig der Tatbestand, dass für die gleichen Noten in verschiedenen Klassen verschiedene Leistungen zu erbringen waren und dass "geschickte" Klassen bzw. Lerngruppen bewusst ihr Lernniveau abgesenkt haben (indem man z.B. die Guten/Fleißigen mobbte), um als Klassenverband weniger Leistung erbringen zu müssen. Es muss künftig wieder heißen: wer sich nicht bemüht und lernt, bekommt auch keine guten Noten.

- Guter Unterricht fängt damit an, dass in der Klasse ein Mindestmaß an Ruhe und Aufmerksamkeit herrscht (wenn der Verfasser an seine eigene Schulzeit denkt, erinnert er sich ehrlichkeitshalber daran, dass er sich auch nicht immer vorbildlich verhalten hat und dass er dann Lehrer brauchte, die konsequent eine ruhige Lern-Atmosphäre durchsetzten). Denn die besten Lehr-Methoden wirken nur halb bei Störung und Unaufmerksamkeit. Ein guter Lehrer hat Ecken, Kanten und Durchsetzungsvermögen. Wenn sich der Verfasser an alle Empfehlungen erinnert, wie man soziologisch-pädagogisch-psychologisch mit Klassenkaspern, Wichtigtuern, Geltungsbedürftigen, Mediengeschädigten, Unerzogenen, Disziplinlosen usw. umgehen soll, dann verbliebe kaum noch Zeit für einen regulären Unterricht. Durch solche Störungen und Ablenkungen geht derzeit an vielen deutschen Schulen noch zu viel Zeit verloren.

In dieser Hinsicht lohnt es sich, sich am Beispiel Finnland zu orientieren Dort gibt es an vielen Schulen zusätzliche Sozialpädagogen, Psychologen und Speziallehrkräfte für schwierige und lernschwache Schüler, die es dem Lehrer ermöglichen, sich mehr auf seine eigentliche Aufgabe, den Unterricht zu konzentrieren. Auch dazu sei wieder auf Thelma von Freymann verwiesen. Sie schreibt: "Wer Sozialarbeiterin, Psychologin, Klassenlehrerin und Speziallehrerin in einer Person sein soll, kann keines davon so sein, dass das Resultat die Bedürfnisse der Schüler und der Gesellschaft befriedigt. Das Burn-out-Syndrom bedroht jede Lehrkraft, die einen solchen Spagat versucht" (in: Freiheit der Wissenschaft, 2/2002)

- In diesem Zusammenhang sollten auch wieder Kopfnoten in den Abschlusszeugnissen der Sekundarstufe I gegeben werden. Diese unnötige Rücksichtnahme auf die Bewerbungssituation fördert nur das Fehlverhalten vieler Schüler in den letzten Wochen vor dem Abschluss. Alle Kollegen in der Sekundarstufe I haben das nervende, oft provokative Verhalten solcher Abschlussschülern erfahren nach dem Motto: „Ihr könnt mir ja keine schlechte Betragensnote mehr geben".

Dabei ist die Lage doch ganz einfach und gerecht: Derjenige Schüler, der bei seiner Bewerbung keine schlechte Betragensnote vorzeigen möchte, benimmt sich in der Schule gut. Die Spielregeln sind durch Schul- und Hausordnung bekannt.

- An Schulen wird noch zu viel Zeit für Aktivitäten verwendet, die nichts unmittelbar mit dem "Produzieren" von Bildung und Kompetenzen zu tun haben oder die auf Nachmittage, Wochenenden oder Wandertage/Studientage verlegt werden könnten. Gemeint sind hier als Sozialveranstaltungen getarnte Sport- und Freizeitvergnügen an und außerhalb von Wandertagen, unnötig ausgedehnte Besuche bei Kommunalbehörden, Arbeitsämtern, Banken, Betrieben usw. während der Unterrichtszeit. Vertreter aus Wirtschaft und Verwaltungen sollten besser öfter für 1-2 Schulstunden in die Schulen kommen, anstatt dass eine ganze Klasse für einen ganzen Vormittag in die Behörde/den Betrieb geht. Betriebserkundungen, längere Informationen usw. können auf gut geplante Studientage verlegt werden. Normale Wandertage können als Praktika für naturkundliche und kulturhistorische

Themen genutzt werden. Und Berufspraktika, die sehr wichtig sind, können durchaus in die Ferienzeit verlegt werden, anstatt dafür 2 Wochen Unterrichtszeit opfern zu müssen.

Um die Lese- und Darstellungskompetenz der Schüler zu erhöhen, wäre eine Reduktion der eingesetzten Lückentexte und eine Ausweitung eigener schriftlichter Ausarbeitungen in allen möglichen Formen auch in den naturwissenschaftlichen Fächern und in den so genannten Nebenfächern sinnvoll. Lesen Darstellen und Schreiben lernt man nur durch Lesen, Darstellen und Schreiben. Das kann das Fach Deutsch alleine nicht leisten. Insofern ist jede Unterrichtsstunde auch eine potentielle Deutschstunde. In diesem Zusammenhang sollte in allen Fächern nicht nur auf die inhaltliche Richtigkeit, sondern auch auf die Qualität der mündlichen und schriftlichen Äußerungen Wert gelegt und über die Noten in gewissen Grenzen honoriert werden. Denn eine gut gegliederte, saubere, eigenständige und verständliche schriftliche und mündliche Leistung sind ebenfalls Zeichen einer guten geistigen Leistung.

- Weil eine künftige gute deutsche Schule an dem Ziel "transparente leistungsorientierte Produktion von Bildung und Kompetenzen" nicht mehr vorbei kommt, fällt den Schulleitungen diesbezüglich eine vermehrte Verantwortung zu. Als „Betriebsleiter von Bildungsbetrieben" müssen sie verstärkt auf den Betrieberfolg achten. Das wird wie in der freien Wirtschaft euch auf Unwillen und Widerstand stoßen, nämlich bei Schülern Eltern und auch Lehrern. Dafür benötigen sie die Rückendeckung der Schulverwaltungen.

- Zum Abschluss soll noch bemerkt werden, dass den deutschen Lehrern wieder mehr Anerkennung in der Öffentlichkeit und damit mehr Selbstvertrauen verschafft werden muss. Das öffentliche, neidvolle "Herumhacken" auf dem Beamtenstatus und auf der variabel gestaltbaren Nicht-Unterrichtszeit muss aufhören. Welcher Lehrer möchte denn dauernd durch Eltern, Schüler und Öffentlichkeit kontrolliert werden. Und wenn von der Schule mehr Leistungsorientierung verlangt wird, steigt auch das Ansehen der Lehrer. Leistung und Ansehen haben bisher immer noch zusammen gehört. Das wird auch in den deutschen Bildungsbetrieben so bleiben.

Literaturhinweise:

Thelma von Freymann: Wie tauglich ist Finnland als Vorbild? Bei näherem Hinsehen zeigt sich, dass Unvergleichliches verglichen wird. in: Realschule in Deutschland, Heft 6 (2002, S 7-9.

Dieselbe: Zur Binnenstruktur des finnischen Schulwesens. in: Freiheit der Wissenschaft, Heft 2 (2002); im Internet unter: http://www.finland.de/dfgnrw/dfg043a-pisa07.htm, S. 1-8

Dieselbe: Bildung im internationalen Vergleich; in Schul/Bank- Informationsdienst für Schule und Lehrer, hrsg. vom Bundesverband deutscher Banken Berlin Jahrg. 2002 (keine Seitenzahlen); im Internet unter http://www.schulbank.de

Helmut Wurm: Nicht immer bequemen persönliche Bemerkungen aus der Praxis zur Verbesserung der Schulergebnisse mit einem Schwerpunkt auf dem Bereich Umgang mit Texten und schriftliche Darstellungsqualitäten. In: Realschule in Rheinland-Pfalz, Heft 2, 2002 ,S. 12-15.

(Verfasser: Helmut Wurm, 57518 Betzdorf; verfasst 2003)

Leitziele für eine gute Schule und einen guten Unterricht

Schule muss ihr Planen und Handeln nicht daran ausrichten, was pädagogische Gutmenschen für erstrebenswert halten, sondern danach, was den Schülern jetzt und für ihr späteres Leben nützt und was der Gesellschaft langfristig nützt.

Dazu gehören mit Sicherheit Bereitschaft zu Fleiß, eine gute Allgemeinbildung, Belastbarkeit, kritisches Denken, die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, Toleranz, in den Meinungen usw. Für gute Schulerfolge gibt es einige Grundvoraussetzungen:

1. Als wichtigste Voraussetzung muss bei allen Schülern der langfristige Wille vorhanden zu sein, **fleißig zu sein und eigenständig dauerhaft zu lernen**. Hier fehlt es aber bei vielen deutschen Schülern als Kinder einer Wohlstandsgesellschaft an der entsprechenden Einstellung Denn es ist in Deutschland derzeit noch nicht jedem Schüler einsichtig, dass künftiger Wohlstand erarbeitet werden muss und dass das dauerhaften Fleiß und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen voraussetzt.

2. Eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in der Schule ist **Ruhe und Aufmerksamkeit während der Unterrichts**-/der Lernphasen. Schüler müssen sich unabgelenkt auf das Lernen konzentrieren können. Methodisch nicht detailliert geplanter Unterricht, in einer Atmosphäre der Ruhe ablaufend, bringt mehr Erfolg als methodisch gut geplanter Unterricht bei Unruhe und mangelnder Disziplin.

3. Bevor großartig klingende pädagogische Fernziele angestrebt werden, sollten zuerst die schulischen Binnen-Probleme gelöst werden wie Unordnung, nachlässig gemachte Hausaufgaben, unhöflicher Umgang, Nichteinhalten der Schulordnung, Gewalt, usw. **Die Schulen sollten, bevor sie ihr Außen-Image aufzubessern versuchen, zuerst ihr Binnen-Image gut gestalten, denn das wirkt dann von selbst wieder nach außen**.

4. Erst danach folgt als Voraussetzung für einen guten Schulerfolg ein vielfältig strukturiertes methodisches Lehr- und Lernvorgehen Dabei sind alle Formen der Methodik je nach Situation und Schülerpersönlichkeit zu berücksichtigen. Dazu gehören auch ein guter Lehrervortrag, Erzähltechniken, entwickelnde Unterrichts-Gespräche, usw. Am effektivsten ist die Annäherung an eine Individual-Methodik, nicht ein festes Methodensystem einer bestimmten Methodenrichtung. Dazu gehört weiter auch die Erkenntnis, dass einseitiges Üben/Praktizieren von Gruppenarbeit die Befähigung zu eigenständigem Lernen schwächen kann. Letztlich steht jeder Mensch irgendwann mit einem Lernproblem und einer Lernaufgabe allein da und **muss sich selber zu helfen in der Schule gelernt haben**. Auch Gruppenarbeit in der Wirtschaft basiert auf dem Einbringen selbstständig erarbeiteter Kenntnisse und Fähigkeiten und auf einem anstrengenden Leistungsprinzip, das dauerhaftes eigenständiges Lernen voraussetzt.

5. Schule und Lernen **können nicht nur Freude machen** und in einer Atmosphäre der Zufriedenheit ablaufen. Meistens handelt es sich bei einem leistungsorientierten Lernen um ein anstrengendes Bemühen. Um die Schüler bereiter zu machen, sich dieser Mühe zu unterziehen, sollten sie - ohne Abstriche in den Leistungszielen - möglichst an der Umsetzung der Stoffpläne, an der Leistungsbeurteilung und an der Notengewinnung beteiligt werden. **Schüler sollten gelernt haben, objektiv und anspruchsvoll sich selber und in Maßen auch andere richtig zu beurteilen.**

6. Das bisher praktizierte System der Leistungsfeststellungen, besonders das der schriftlichen Leistungsfeststellung, ist noch zu wenig aufgelockert und differenziert. Mehr **Differenzierung und Phantasie bei objektiven Leistungsfeststellungen** können, ohne ein anspruchsvolles Niveau zu senken, die Bereitschaft der Schüler, sich Leistungsfeststellungen zu stellen, positiv beeinflussen.

7. Landauf, landab wird über die Abnahme der Formulierungsfähigkeit, der äußeren schriftlichen Form, der Rechtschreibung und der Rechenfähigkeiten geklagt. Diese Klagen kommen nicht von ungefähr:
- Die Abnahme guter Ausdrucksfähigkeit stammt zum guten Teil daher, dass immer mehr einfache Formulierungen aus der Umgangssprache in die Schriftsprache der Massenmedien Eingang gefunden haben. Besser und freier Formulieren lernt man aber nur durch freies Sprechen und gutes Formulieren. Deshalb sollten die Schüler schon früh möglichst **freie Vorträge üben** und es sollten **Anreize**

für guten Ausdruck (z.B. in schriftlichen Leistungsfeststellungen durch Zusatzpunkte) angeboten werden.

- Die Abnahme an exakter Schriftlichkeit kommt nicht zuletzt vom PC und Smartphone her. Dort gibt es Rechtschreibprogramme, die Fehler anzeigen oder sogar selbstständig korrigieren. Chatten verlangt hauptsächlich Geschwindigkeit und nicht Exaktheit. Lückentexte fördern ebenfalls nicht die Schriftlichkeit. Schreiben lernt man nur durch Schreiben. Deswegen sollten die Schüler **bei schriftlichen Hausaufgaben zu Sätzen und guten, anspruchsvollen schriftlichen Darstellungen aufgefordert werden.** Und es ist sogar sinnvoll, selbst noch in der Klassenstufe 10, in Maßen Texte zu diktieren, damit die Schüler sich darin üben, nach dem Gehör richtig zu schreiben.

- Die Abnahme der Rechenfähigkeit ist auch eine Folge des Taschenrechners und der Rechenprogramme. Sie mindern die Fähigkeit, sich mathematische Mengen und Rechenvorgänge vorzustellen und mit diesen umzugehen. **Rechnen lernt man aber ebenfalls nur durch Rechnen.**

In den letzten Jahrzehnten waren **unausgegorene Umsetzungsversuche von idealistischen Zielen in Politik, Gesellschaft, Umwelt und ebenfalls im Schulwesen** zu beobachten. Wir haben eine Epoche übertriebener und naiver Idealismen hinter uns, die jetzt wieder allmählich zurückgefahren werden müssen. Auch in Pädagogik und Schule erfolgten in den letzten Jahrzehnten idealistische Reformbestrebungen. Besonders konnte man vier solcher Haupt-Reformprogramme beobachten und miterleben, nämlich die Mengenlehre-Reform, die Sprachlabor-Reform, die Programmiertes-Lernen-Reform und die Methoden-Reform.

Für kluge Lehrer galt die Erfahrung mit kühlem Kopf abzuwarten, bis sich die pädagogische Spreu vom Weizen getrennt hatte. Denn alle diese Reformen haben wieder zurück stecken müssen oder sind ganz zurück genommen worden und die derzeitige euphorische Methodenreform wird auch wieder realistischeren Boden unter die Füße bekommen. Letztlich wird sich herausstellen, dass **Pluralismus in allen schulischen Angeboten** und individuelles Fördern und Lernen das Sinnvollste und Effektivste sind. Denn jeder Schülertypus benötigt seine passende Schulart, seine passende pädagogische Betreuung und seine passende Lernform. Jegliche Schablone ist unpädagogisch und unser Schulwesen ist seit Jahrzehnten weitgehend eine solche Schablone. Wer nicht in diese Schablone, in diese Form, in diesen Rhythmus passt, hat große Schwierigkeiten.

(Helmut Wurm, 57518 Betzdorf, im Herbst 2017))

Gefälligskeitsreden und ihre Demaskierung

Teil I: Beispiel für eine der üblichen schulischen Gefälligkeitsrede nach den Grundempfehlungen der Rhetorik

Liebe Schüler, liebe Eltern, liebe Kollegen, liebe Gäste.
Ich habe Euch, liebe Schüler und liebe Eltern, bewusst zuerst in meiner Begrüßung genannt, weil, es heute "Euer Tag" ist, der Tag des Abschlusses Eurer Schulzeit und der Tag des Beginnes Eures künftigen Berufslebens. Solch ein Tag ist Grund für einen dankbaren Rückblick und für einen hoffnungsvollen Ausblick. Rückblickend kann dankbar festgehalten werden, dass Ihr, liebe Schüler, Euch bemüht habt, Euer Bestes zu geben, auch wenn manche Mühe als schwer empfunden wurde.

Aber Ihr habt nicht aufgegeben, habt letztlich kontinuierlich versucht, weiterzukommen und habt nun verdient das erstrebte Ziel erreicht, den Realschul-Abschluss. Viele von Euch haben dieses Ziel nicht nur verdient erreicht, sie haben auch lobenswerte Leistungen bestätigt bekommen, auf die sie mit Recht stolz sein können. Das ist nicht nur für Euch ein Stück verdienter Selbstbestätigung, sondern auch für Euere Lehrer. Dafür herzlichen Dank.

Dank auch für Euer Verhalten. Man hört so viele Klagen über die heutige Jugend und insbesondere über die Zustände an den heutigen Schulen. Ihr habt ein besseres Bild von der heutigen Jugend hinterlassen. Ihr wart zwar auch Jugendliche mit Fehlern und Schwierigkeiten, aber Ihr habt Euch bemüht, die positiven Erinnerungen an Euch überwiegen zu lassen. Ihr wart auch in Euerem Sozialverhalten für die Schule ein Erfolgserlebnis, denn es ist neben dem zu vermittelnden Fachwissen auch das Ziel der Schule gewesen, Euch zu Menschen zu erziehen, die ein rücksichtsvolles und höfliches Sozialverhalten zeigen. Wenn alle Schulen solche Schüler und solches Sozialverhalten aufzuweisen hätten, dann würde in der Öffentlichkeit ein positiveres Bild von den heutigen Schülern existieren. Auch dafür noch einmal herzlichen Dank.

An diesem positiven schulischen Leistungserfolg und Sozialverhalten sind natürlich auch Euere Eltern formend mit beteiligt gewesen. Sie haben Euch erkennbar immer wieder Mut gemacht, Schwierigkeiten zu überwinden und haben die Schule in ihrer Bemühung unterstützt, Euch für das Leben vorzubereiten. In den vergangenheitlichen Zusammentreffen mit Eueren Eltern ist uns Lehrern diese erfreuliche Tatsache deutlich geworden, dass Euere Eltern weitgehend hinter den pädagogischen Zielsetzungen der Schule gestanden haben, so dass etwas von einer großen Schulfamilie Wirklichkeit gewesen ist. Es heißt zunehmend in der Öffentlichkeit, Eltern würden sich immer weniger um ihre Kinder kümmern und Erziehung immer mehr an die Schule delegieren. Das konnten wir so nicht feststellen. Aber vielleicht haben wir an unserer Schule noch besonders günstige Bedingungen. Wie dem auch sei, ein Dank auch an die Eltern~

In solch einer Stunde der Rückbesinnung und Voraus schau sollen auch die Lehrer nicht vergessen werden. Das Lehrersein ist keine leichte Sache, die jeder mit ein bisschen Geschick für Erziehung erfolgreich ausfüllen könnte. Die Voraussetzungen für das Lehrersein sind eine gute Allgemeinbildung und Fachbildung, um die Lehrinhalte zu vermitteln und richtig einordnen zu können. Dafür muss man sich der Mühe des erfolgreichen Abiturs, eines erfolgreichen Hochschulstudiums und einer 2-jährigen pädagogische Ausbildung an einem Studienseminar unterziehen. Ein Handwerker, der mit 18 Jahren die Gesellenprüfung bestanden und regelmäßig gearbeitet hat, hat mit ca. 25 Jahren bereits ca. 150 000 DM verdient, während der Lehrer in diesem Alter frühestens anfängt zu verdienen. Das ist der Preis für den Erwerb der notwendigen Allgemeinbildung und Fachbildung, die der Lehrer für seinen Berufswunsch zahlen muss. Und auf seinem Wissensstand darf er sich nicht ausruhen. Er ist verpflichtet, sich ständig fortzubilden.

Die Lehrerschaft benötigt für ihren Beruf umfangreiche Kompetenz und Leistungsbereitschaft und sie hat diese Kompetenz und zeigt diese Leistungsbereitschaft. Darauf muss in unserer Zeit der Lehrerabwertung regelmäßig hingewiesen werden. Und unsere bisherigen Schüler sind Beweise für diese Kompetenz und diese Leistungsbereitschaft der Lehrer unserer Schule, denn wir haben bisher von Berufsschulen und weiterführenden Schulen überwiegend positive Rückmeldungen über unsere abgegebenen Schüler bekommen.

Wenn ich einleitend den Schülern ins Gedächtnis gerufen haben, dass sie auch Stunden der Bitterkeit über die Anforderungen, Stunden des Mühens und vielleicht sogar der Verzweiflung durchge-

macht haben und dass manche vielleicht enttäuscht sein werden über die Endnoten, dann kann ich diese Schüler nur bitten, guten Mutes nach vorn zu schauen und alle Bitterkeit zurückzulassen. Sie haben das angestrebte Ziel, den erfolgreichen Abschluss erreicht. Das zählt letztlich allein. Mühen und bewältigte Schwierigkeiten machen den Erfolg nur schöner.

Das ist wie ein Brückenbau. Welche Schwierigkeiten sind da häufig zu überwinden. Aber endlich ist die Brücke fertig und der Verkehr kann auf die andere Seite rollen. Und mit Euerem erfolgreichen Abschluss habt Ihr die Brücke ins Berufsleben geschlagen. Das zählt. Aus den Fehlern der Schulzeit kann man lernen, künftig zügiger und erfolgreichen voranzukommen. Was zählen schon für den späteren beruflichen Erfolg die jetzt erreichten Noten? Oft haben die so genannten guten Schüler später 1m Berufsleben nur mäßigen Erfolg gehabt, während die angeblich Schwachen und Faulen die große Karriere und das große Geld machten. Für letzteres drücke ich Euch allen die Daumen. Denkt daran, alles ist noch offen, Hauptsache, Ihr habt den Abschluss erreicht.
Dazu beglückwünsche ich Euch.
(vermutlicher Applaus von Seiten der Zuhörer)

Teil 2: Demaskierung dieses üblichen Musters von Abschlussreden.

Liebe Schüler, liebe Eltern, liebe Kollegen, liebe Gäste, ich bin mit meiner Rede noch nicht am Ende. Denn ich würde es bedauern, wenn diese nach den einfachsten Grundmustern der Redekunst entworfene Rede als meine inhaltlich wirklich so gemeinte Rede gehalten würde. Das Grundmuster können Sie in allen Handbüchern der Redekunst nachlesen. Diese Redekunst wurde bereits bei den Alten Griechen entwickelt und als Rhetorik bezeichnet. Sie diente dazu, sich allseits beliebt zu machen und seine Meinung durchzusetzen. Kurse in Rhetorik gehören auch heute noch zur Grundbildung von Politikern, Journalisten und Meinungsführern. Ich will kurz die drei von mir berücksichtigten rhetorischen Grundempfehlungen vorstellen.

Grundempfehlung Nr. 1: Man soll so viel wie möglich loben, Negatives zwar nicht verschweigen, damit die Rede einen Anflug von Echtheit behält, es aber als unbedeutend im Vergleich mit den positiven Seiten darstellen. Dadurch gewinnt man die Sympathie der Zuhörer.
Zuerst habe ich die Schüler gelobt. Die Wirklichkeit sieht natürlich nicht so einseitig aus. In vielen Fällen war der Lernerfolg nicht so lobenswert, das Bemühen nicht so stetig gewesen, wie sich das die Schule gewünscht hat. Und auch Euer Sozialverhalten ließ öfter zu wünschen übrig, sowohl untereinander als auch gegenüber den Lehrern und vermutlich auch zuhause gegenüber den Eltern. Hier konnte in der Vergangenheit und sollte zukünftig noch vieles besser werden. Lernen lernt man nur durch stetiges Lernen, und dann am besten, wenn es nicht leicht fällt. Und bezüglich des Sozialverhaltens sollte mehr Verständnis und Rücksicht auf Ängstliche und weniger Durchsetzungsfähige, auf die Schwächen der Mitmenschen allgemein genommen und die eigene Person weniger in den Vordergrund gespielt werden. Wer die Menschheit bessern will, wer das künftige Leben der Menschen friedlicher und harmonischer mitgestalten will, muss zuerst einmal bei sich selber anfangen.

Solche Hinweise und solche Kritik lösen natürlich keinen Beifall aus, obwohl sie für die Zukunft der Menschheit wichtiger sind als Lobesketten. Natürlich sollen Lob und Tadel gemeinsam in der Erziehung eingesetzt werden, aber nicht nur überwiegend Lob und nur gelegentlich Tadel, um dem jungen Menschen den Schmerz der Kritik zu ersparen. Vielleicht kommt es durch dieses häufige Ungleichgewicht von Lob und Tadel zu dem auffälligen Tatbestand, dass junge Menschen geradezu brutal die Fehler der anderen offen legen und kritisieren, bezüglich Kritik an der eigenen Person aber äußerst empfindlich reagieren.

Dann habe ich die Eltern gelobt. Auch da habe ich nur die halbe Wahrheit dargestellt. Viele Eltern haben die Schule nicht unterstützt, haben bei Elterngesprächen und sicher noch mehr zu Hause massive Kritik geäußert und Misserfolge ihrer Kinder einseitig der Schule angelastet. Und manche Eltern haben sich um die schulischen Leistungen und das schulische Verhalten ihrer Kinder zu wenig gekümmert, sondern Erziehung tatsächlich weitgehend an die Schule delegiert und sind höchsten dann in Erscheinung getreten, wenn Misserfolge eintraten. Aber auch mit solchen Hinweisen dürfte man kaum seine Anerkennung als Lehrer steigern.

Grundempfehlung Nr. 2: Stelle die eigene Person und den eigenen Berufsstand so dar, dass deine Position gestärkt wird und du in der Achtung der Zuhörer steigst. Dann werden deine Argumente unkritischer aufgenommen.

Deshalb habe ich den Berufsstand der Lehrer in seiner fachlichen Kompetenz und in seiner Leistungsbereitschaft in positivstem Licht dargestellt. Auch dabei handelt es sich natürlich nur um eine Halbwahrheit. Nicht alle Lehrer haben ihren Beruf aus pädagogischer Begeisterung und Verantwortung ergriffen, nicht alle haben gern Gymnasium und Universität besucht und nachher regelmäßig Fortbildung betrieben. Mit Sicherheit haben die Vorzüge der Verbeamtung und die Möglichkeit, seine Zeit selber einteilen zu können, häufig eine Bedeutung bei dem Entschluß gehabt, Lehrer zu werden. Und wie in allen Berufszweigen gibt es natürlich auch in der Lehrerschaft mehr und weniger Engagierte, mehr Belastete (mit Hauptfächern) und weniger Belastete (mit sogen. Nebenfächern). Aber solche Feststellungen könnten das öffentliche Ansehen der Lehrerschaft mindern und werden deshalb von klugen Rednern gemieden.

Grundempfehlung Kr. 3: Biege Zusammenhänge so um, ja verändere wirkliche Tatbestände derart, dass sie in ihrer neuen Form für deine angestrebten Zwecke nützlich werden. Der angestrebte Zweck war hier, dass in der an diese Rede folgenden Zeugnisausgabe keine unnö-tige Enttäuschung aufkommt und die Harmonie der Veranstaltung nicht gestört wird. Ich habe deswegen den vermutlich weniger erfolgreichen und unzufriedenen Schülern einzureden versucht, dass es letztlich nur darauf ankomme, den Abschluss erreicht zu haben. Noten spielten nur eine untergeordnete Rolle. Ich habe das in übertriebener Form mit. dem Hinweis. zu untermauern versucht, dass die Leistungsbeurteilungen im Zeugnis häufig nichts über den Erfolg im späteren Lebensweg aussagen.

Das ist natürlich wieder nur die halbe Wahrheit. Es ist Naivität anzunehmen, bei den Bewerbungsverfahren würden die erreichten Zeugnisnoten nicht mit berücksichtigt und die erreichten Ergebnisse in den einzelnen Fächergruppen nicht sorgfältig interpretiert. Und bald merken die Ausbildungsbetriebe, ob hinter guten Noten auch wirklich gute Leistungen stehen. Natürlich bleibt weiterhin alles offen für das spätere Berufsleben, aber ein schlechtes Gesamtnoten-bild in einem Abschlusszeugnis ist ärgerlich und sollte in dem einen oder anderen Fall zum Nachden-ken führen, ob es sich wirklich gelohnt hat, sich auf einer weiterführenden Schule gemüht zu haben. Aber auch dieser Hinweis dürfte trotz seiner Berechtigung keine Beifallsstürme auslösen. Ein kluger Lehrer-Rhetoriker wird solch einen Hinweis vermeiden.

Aber so wie bis hierher sollte man keine Abschlussrede beenden. Das waren bisher keine nützlichen Rückblicke und Geleitworte für Eueren künftigen Weg. Lobespädagogik, zweckbedingte Wirklichkeitsverdrehungen und vorwiegend negative Betrachtensweisen sind für Euch keine sinnvollen Hilfen. Ich kann euch eine bessere Wegbegleitung für Euer späteres Leben anbieten, auch aus der Zeit des Alten Griechenlandes.

Gleichzeitig mit den gewissenlosen, erfolgssüchtigen Rhetorikern lebte in Athen auch der Philosoph, der den damaligen jungen Menschen den Weg wies, sich nicht von geschickten Rednern beeinflussen zu lassen und zu wirklich geistig freien Menschen und mündigen Bürgern zu werden. Es war Sokrates, der Begründer der modernen Wissenschaft. Eigentlich von Beruf Handwerker machte er es sich zur Lebensaufgabe, junge Menschen so zu erziehen, dass es diesen allein von Nutzen war. Täglich saß er auf dem Marktplatz von Athen und unterhielt sich mit den jungen Erwachsenen darüber, was richtig und falsch sein könnte, was gut und schlecht, was edel und gemein. Und täglich entlarvte er die Halbwahrheiten, Unwahrheiten und zweckbedingten Redeinhalte der damaligen Rhetoriker. Er stellte selber keine neuen, eigenen Theorien auf, er wollte niemanden von seiner eigenen Meinung überzeugen, er bat die Athener nur immer wieder, über alles kritisch selber nachzudenken, niemandem ungeprüft zu glauben, alles selber nachzuprüfen und mit dieser kritischen Lebenseinstellung bei sich selber anzufangen. Er schloss deshalb seine Gespräche immer nur mit der Empfehlung: "Lasst uns darüber nachdenken". Das, meine ich, ist der wichtigste Rat überhaupt, den man jungen Menschen mitgeben kann. Wer über alles kritisch nachdenkt, geht den Meinungsführern nicht auf den Leim. Lasst Euch keine Meinung in geschickter Weise einreden, seid misstrauisch allen guten Rednern gegenüber, seid misstrauisch allen denjenigen gegenüber, die Euch angebliche einfache soziologische Heilslehren anbieten, bleibt dem als richtig erkannten Weg und Ziel treu, denkt daran, dass alles verschiedene Seiten hat, legt keinen unnötigen Wert auf den Beifall Eurer Mitmenschen und schließt in diese Eure schonungslose Vorsicht und Kritik die eigene Person mit ein. Denn wer die Gesellschaft, die Menschheit bessern will, muss bei sich selber anfangen. **Lasst uns darüber nachdenken.**

Meine wichtigsten soziologischen Wünsche

Die Geschichte der Menschheit erweckt rückblickend, gegenwarts- und auch zukunftbezogen Nachdenken, Sorge, Zweifeln und viele Enttäuschungen. Die Geschichte war und ist u. a. geprägt von Spannungen, Unterdrückungen, Kriegen, verkrusteten Starrheiten, Ungerechtigkeiten, Dummheit, usw. Das hatte/hat nach meiner Ansicht folgende Ursachen:

1. Die Mehrzahl der Menschen ist nicht geistig frei, aber viele davon sind durchaus intelligent, sogar hochintelligent. Man muss unterscheiden zwischen "intelligent" und "frei". Intelligente Menschen lernen leicht/schnell und können innerhalb eines gelernten/angelernten Systems alle möglichen geistigen und praktischen Verknüpfungen erstellen. Aber sie sind nicht frei, d.h. sie sind geistig/ innerlich letztlich nicht unabhängig und kritisch. Sokrates war einer, der im antiken Athen "frei" war, denn er stellte alles, auch sich selbst, mit seiner Maxime "alles nachprüfen" ständig neu kritisch in Frage. Viele seiner Professoren-Kollegen waren sicherlich intelligenter, aber nicht freier, weil sie ihr jeweiliges System überzeugt für das letztlich richtig hielten. Dadurch kam und kommt es bis heute zu einer Füllevon Systemen und Ideengebäuden, die sich teilweise heftig bekämpfen, weil alle ihre Gründer und Anhänger in nicht wankender Überzeugung die letzte Richtigkeit für sich in Anspruch nehmen.

2. Die Menschen sind nicht gleich und werden es niemals sein. Auch wenn viele Eigenschaften und Merkmale des Menschen dyrch die Umwelt erheblich beeinflusst werden, so setzen doch die Anlagen dieser Umweltbeeinflussung Grenzen. Das betrifft Erwachsene und Jugendliche in der Alltagswelt, in der Arbeitswelt und auch in der Schule. Wer das nicht" wahrhaben möchte, der muss sich kunstvolle Utopien ausdenken, die aber immer wieder in der Praxis scheitern.

3. Politiker sind oft mit Schauspielern und mit Hirtenhunden vergleichbar. Viele Politiker und Schauspieler haben eine ähnliche Wesensstruktur. Sie wollen anderen gefallen, wollen anderen eine bestimmte Welt vorspielen, wollen von anderen Beifall bekommen. Viele Politiker streben andererseits danach, andere um sich zu sammeln, diesen ihre Ziele/Meinungen/Ideen/Lebensanschauung aufzuprägen (man nennt das geschickt "überzeugen") und so Meinungsführer zu sein. Je weniger geistig freie Anhänger solche Meinungsführer haben, desto lieber ist ihnen das.

4. Es gibt immer wieder Persönlichkeiten mit einem beeindruckenden und fesselnden Charisma. Charismatische Persönlichkeiten beeinträchtigen durch ihre Persönlichkeit die innere Selbstständigkeit und geistige Widerstandskraft ihrer Anhänger am meisten. Aus Überzeugungen kann dann Glaube, aus Anhängern können dann Jünger werden. Verfolgen solche charismatischen Persönlichkeiten notwendige/richtige/wertvolle Ziele, dann können sie von großem Nutzen sein, andererseits können sie im Kleinen wie im Großen zu großen Gefahren werden.

5. Politiker, Meinungsführer, Ideologen und charismatische Personen fürchten am meisten die geistig freien Menschen, weil diese den Einfluss auf andere und die Durchsetzung jeweiliger Ideen/Systeme am meisten gefährden. Sie versuchen deswegen, teilweise sehr aggressiv, zum freien Denken neigende Menschen auszugrenzen/einzuengen. Sokrates wurde vor Gericht gestellt und verurteilt, weil er den Einfluss der politischen und religiösen Meinungsführer Athens gefährdete. Galileo wurde verurteilt, weil er dem damaligen System, das von durchaus intelligenten, aber nicht freien Personen aufgestellt worden war, zu widersprechen wagte.

Diese Tendenzen und Zusammenhänge gelten im Großen wie im Kleinen, bei uns und bei anderen Kulturen. Um dem etwas entgegenzuwirken, wünsche ich mir mehr Menschen, die:

- sich nicht in Systeme einfangen lassen, sondern kritisch alles hinterfragen,
- fleißig ihre Arbeit tun, aber lieber Weniges gründlich machen, damit sie nicht zwangsläufig von vielem etwas, aber nichts richtig tun,
- die den Mut haben, Meinungsfuhrern sinnvolle andere Meinungen kritisch entgegenzuhalten
- die Politiker immer daraufhin prüfen, inwieweit sie Schauspieler sind und was sie von dem Versprochenen später halten
- die Spannungen, Ausgrenzungen und Konflikte mindern helfen,
- die dort, wo euphorische Ideen und Ziele sind, zur Bedachtsamkeit und Vorsicht mahnen,

- die dort, wo Verkrustung besteht, auf Neues hinweisen,
- die sinnvolles Bewährtes bewahren und sinnvollem Neuen eine Chance geben.

Kritische Menschen sind unbequem aber notwendig. Am besten hat der antike griechische Philosoph Sokrates seine Schüler auf eine kritsiche Haltung hingeweisen. Sein Wahlspruch lautete: **Über alles nachdenken, alles nachprüfen, alles nachlesen, alles nachwiegen, alles nachmessen.**

(Verfasst von Helmut Wurm, 57518 Betzdorf/Sieg, passernd zu allen Guten Neujahrswünschen der Vergangenheit und Zukunft)